

الطفل العربى فى مهب التأثيرات الثقافية المختلفة



« أريد أن تهب الثقافات من كل أنحاء الأرض بمحاذاة منـزلي وبكل حريـة، ولكنني أرفض أن تقتلعني من مكاني أي واحدة منها »

المهاتما غاندي



أبحاث ودراسات مؤتمر الطفل العربي

في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة

أبحاث ودراسات مؤتمر الطفل العربي
في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة
ط1- القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع، 2008.
880 ص، 24 سم .
تدمك 8-207-380-977
دراسات لغة
رقم الإيداع: 2008/16548
هاتف : 25761400(202) فاكس: 25799907(202)
daralaloom@hotmail.com daralaloom2002@yahoo.com

المجلس العربي للطفولة والتنمية
تقاطع شارعي مكرم عبيد مع عبد الرزاق السنهوري
ص.ب: 7537 الحي الثامن - مدينة نصر - القاهرة - مصر
هاتف: 26712052/3 (202+) - فاكس: 26712059 (202+)
accd@arabccd.org www.arabccd.org

لوحة الغلاف: الفنان حلمي التوني
الإشراف الفني: محمد أمين إبراهيم
التنفيذ الفني: رفعت حسن سيد - نانيس حسن - إيثار جمال الدين
المراجعة اللغوية: محمد حسن

المحتويات

بسم الله الرحمن الرحيم

تقديم الأمير طلال بن عبد العزيز *

لـو نعـود بالذاكـرة قليلاً إلى الوراء، إلى زمن الفقر والحرمان وقلة ذات اليد، وشح الموارد، عندما كانت الكثير من الأسر العربية تنام وبطون أطفالها خالية من أي زاد. ومع كل هذا لم نكن نسمع شيئًا عن ظواهر التشرد وعمالة الأطفال وأطفال الشوارع وغيرها من الظواهر التي يعاني منها أطفالنا اليوم. ويحق للجميع أن يتساءل: لماذا هذه حال الغالبية العظمى من أطفالنا، بؤس وشقاء وتشرد على الرغم من كل ما حصل من تطورات فكرية وتكنولوجية وحضارية.

أليست قسوة القلوب والخلافات العربية العربية، والتسلط والجبروت واحتكار الثروات هي السبب لما حصل ويحصل لأطفالنا اليوم؟ أليس من العدل - إذا وقفنا أمام التاريخ ليحكم بيننا وبين أطفالنا يومًا ما - أن يحكم التاريخ لهم وأن نعترف أننا المسؤولون عن كل هذا ونطلب منهم الصفح والغفران؟

لقـد اتـضح جليًا أن المؤتمرات والندوات لن تجدي نفعًا إذا ما ظل السبب قائمًا، طليقًا، فليس من العـدل أن نملأ الدنيا بكلمات تزداد بها الأوراق زهوًا وبريقًا، في الوقت الذي يعاني فيه طفل العرب من شظف العيش فيتخذ من العمل الشاق أو التسول لحياته طريقًا، فمن الذي يمد له يد العون لينتشله من مستنقع الضياع ويتخذه صديقًا؟

إننا لا نـريد هـنا أن نلقـي باللائمة على الحكومات فهي غائبة عن مواقع كثيرة في حياة شعوبها منذ اللحظـة الـتي اختارت فيها التقاعس عن التنمية والبناء، فصادرت بجبروت سلطانها حرية الفكر والرأي والتعبير فحرمت الأوطان من جهود كثير من الشرفاء، وهذا ليس غريبًا على من قرر أن يكون صراعه فقط من أجل البقاء.

كما أنه لا فائدة يُمكن أن نجنيها من الاعتماد على غير الذات، فمن يمد يده إلى الآخرين يسعى وراء الأوهام ويكون كمن يبحث عن الحياة بين الأموات، فليس من الإنصاف أن نتحلى باليأس بعد أن توصلنا إلى حقيقة أن الحكومات ليست جاهزة في الوقت الراهن لأن تكون هي المنقذ، مادامت تخلت عن واجبها طواعـية، فلـيس أمامـنا إلا المبادرات التي تستمد قوتها من طموحات وطنية مشروعة تكون قابلة للتنفيذ وتستند إلى هويتنا الثقافية الأصيلة.

إن عالمـنا العربـي ولله الحمـد فـيه مـن المخلصين الذين نذروا علمهم وكفاءتهم من أجل أوطانهم، ونعـتقد جـازمين أن هدفـنا لحماية الأطفال من التأثيرات الثقافية المختلفة لن يُكتب له النجاح إذا ما قرنا تشييد جدران من الإجراءات الشكلية التي تتعامل مع قشور الأضرار، وتبتعد عن الحلول الجذرية وتسعى وراء الـسكون والاستقرار، فعلى مدار الزمان لم يثبت أبدًا أن أفكار المنع، ودعاوى التحريم غير المستندة على أدلة وبراهين أفادت يومًا في بناء إنسان.

إن الـسواعد الوطنية المتمثلة في التجمعات الأهلية التي تتخذ لنفسها منهجًا متخصصًا في أحد الفروع

---

* الكلمة التي وجهها الأمير طلال بن عبد العزيز، رئيس المجلس، إلى المؤتمر.

الأساسية التي يحتاج إليها الطفل وسط هذا الجو الثقافي الملبد، قادرة على طرح البرامج الثقافية التي تتعامل مع إيجابيات الحداثة، والأخذ منها بالقدر الذي تنمو معه العقول، بعيداً عن السلبيات التي أصبح تجنبها دون إبراز مضارها من غير المعقول.

وإذا كانت الحكومات تضع قواعد صارمة تعيق المجتمع المدني عن أداء واجبه، فنظن أنه قد آن الأوان لها أن ترفع يدها بعد أن أثبتت السنوات الماضية عدم قدرتها منفردة على سد احتياجات أوطانها، ويبدو أن ذلك أضحى ممكناً الآن بعد أن قررت فئات متعددة في المجتمعات العربية أن تتخلى عن الصمت والسلبية، وستضطر الحكومات إلى اختيار أحد سبيلين لا ثالث لهما، فإما أن تؤدي واجبها تجاه مواطنيها أو أن تترك لهم حرية الحركة والعمل، وفي جميع الأحوال ستعود الفائدة على الوطن ويتحقق الأمل.

إن الأحداث التي صدمت العالم منذ سنوات مضت والمتمثلة في هجمات ١١ سبتمبر ٢٠٠١ قد أفرزت محاولات لإشعال حرب ثقافية لا مصلحة لأحد فيها، وتوجيه أصابع الاتهام إلى حضارة وثقافة بعينها ذات الأصول الراسخة، دون النظر إلى حضارات وثقافات أخرى اتخذت من القوة وسيلة، ومن ظلم الشعوب وقهرها منهاجاً.

نحن نرفض القهر والتعصب والتطرف والتمييز والطغيان، ونتبنى ثقافة التسامح المبنية على الحرية والعدل والمساواة وعدم التفريط في الحقوق. نعتز بإنجازات الماضي ونتطلع إلى مكتسبات الأجيال الجديدة. ويجب أن لا تقلقنا الأصوات المرتفعة للحضارات المختلفة، بل ستوقظ هممنا وتحفزنا للاستعداد لآثارها.

إن حوار الثقافات ليس بدعة، وهو لم يفاجئنا، فهو التاريخ القديم والتراث الأصيل بالنسبة لنا، فإذا كان هذا الحوار قد أصبح واقعاً يفرض نفسه على العالم كله، فنحن أول من يعترف به، وطفلنا كسائر أطفال العالم ينتمي لهذا العصر، ومن حقه أن يرى ويسمع ويفكر ويعبر بحرية، ويتصل بالآخرين ويتفاعل معهم أخذاً وعطاءً فالثقافة في جوهرها هي الحرية. وإذا ما كانت الطفرة الإعلامية التي يتمتع بها أطفالنا اليوم قد بلغت مداها فتكاثرت الفضائيات الموجهة إليهم، فإننا لا ننكر الفائدة المتوخاة منها إذا ما أتمت التنسيق فيما تقدمه من برامج تحافظ على هويتنا وتتبع خطاها.

إن المجلس العربي للطفولة والتنمية الذي نتشرف برئاسته، إدراكاً منه لهذه الحقائق، قد أخذ على عاتقه الإعداد والتنظيم لهذا المؤتمر، بشراكة فعالة مع عدة جهات، منها: المعونة السويدية، المكتب الإقليمي لليونيسيف، جامعة الدول العربية، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (أجفند)، المعهد السويدي بالإسكندرية، المجلس الأعلى لشؤون الأسرة بالشارقة، مكتب اليونسكو بالقاهرة، والإخوة الباحثين العرب والأجانب واللجنة العلمية للمؤتمر، الذين شاركوا بأبحاثهم وآرائهم في ندواته ومناقشاته، فللجميع الشكر والتقدير.

ولا ننسى ونحن في رحاب مكتبة الإسكندرية، التي يحمل تاريخها عراقة الثقافة والمعرفة، كصرح ثقافي عربي، أن نتقدم بالشكر إلى مديرها العام صديقنا الدكتور إسماعيل سراج الدين على استضافة هذا المؤتمر، ونهنئه على اختياره عضواً باللجنة الدولية لتأسيس تحالف الحضارات من أجل السلام المعنية بالحوار بين الشعوب.

ونأمل أن تثمر أعمال المؤتمر نتائج تؤخذ بعين الاعتبار لصالح أطفالنا في العالم العربي، الذين نتمنى لهم حياة سعيدة ملؤها الحب والرقي والاستقرار.

الشـــركاء



برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (الأجفند)

ص . ب: 18371 الرياض 11415 المملكة العربية السعودية

هاتف: 4418888 1 966 فاكس: 4412962 1 966

بريد إلكتروني imfo@agfund.org



مكتبة الإسكندرية:

ص . ب: 138 الشاطبي

الإسكندرية 21516 – جمهورية مصر العربية

هاتف: 4839999 (203+)

بريد إلكتروني secretaria@bibalex.org



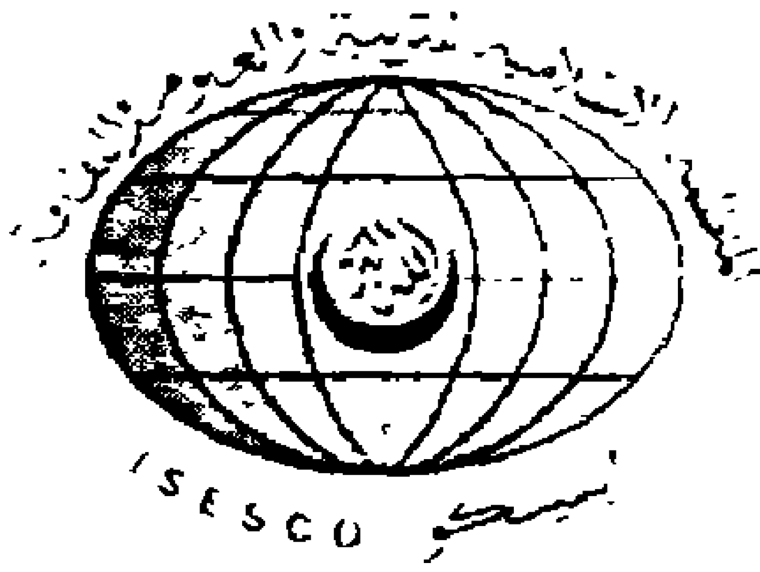
جامعة الدول العربية

ميدان التحرير – الرقم البريدي: 11642 القاهرة مصر

هاتف: 25750511 – 25752966 (202)

فاكس: 25740331 – 25761017 (202)

www.arablieagueonline.org



المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي – حي الرياض، الرباط

المملكة المغربية

ص . ب: 2275 د . ب: 10104

هاتف: 21237377720 ـ 21237772433

Isesco@Isesco.org.ma



اليونيسف

المكتب الإقليمي لليونيسيف

تلاع العلي بن الضحاك بن سفيان

ص . ب: 11821 – 1551

عمان المملكة الأردنية الهاشمية



هيئة المعونة السويدية
13 ارع محمد مظهر – الزمالك – القاهرة
هيئة المعونة السويدية – سفارة السويد



المجلس الأعلى لشؤون الأسرة بالشارقة
ص. ب: 27433
إمارة الشارقة – الإمارات العربية المتحدة



المعهد السويدي
Swedish Institute Alexandria
57, 26 July Avenue-Mansheya Corniche – Alexandria
Postal address: P.O.Box: 1261, Alexandria – 21111 Egypt
Tel: (+203) 4855113- Fox: (+203) 4873855
Info@swedalex.org.



منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة
(اليونسكو)
المكتب الإقليمي للتربية في الدول العربية
ص. ب: 11_5244 بيروت – لبنان
هاتف: 961 1 850075 – 850013
فاكس: 961 1 824854
www.unesco.org

تمهيد

هذا الكتاب الذي يقدمه المجلس العربي للطفولة والتنمية ليس مجرد مجموعة من الأبحاث والدراسات التي تدور حول الطفل العربي، ليس مجرد جهود أكاديمية أو اجتهادات علمية تخاطب بها فئة من المهتمين أو المختصين، وإنما هو قبل هذا وبعده دعوة موجهة للجميع. لكل أب وكل أم وكل مثقف، وكل مسؤول للاهتمام بالطفولة العربية وجعلها محوراً أساسياً في أي عمل أو اي مشروع أو أي خطة أو أي سياسة. لأن الطفولة العربية هي المستقبل العربي. إذا تحدثنا عن التنمية الاقتصادية أو الإصلاح السياسي أو التعليم، أو الثقافة فلابد أن نحسب للطفولة العربية حسابها، لأن الأطفال هم بناة المستقبل. والأطفال لا يستطيعون أن يبنوا المستقبل إلا إذا كانوا مؤهلين لذلك، بأن يكونوا هم أنفسهم مبنيين ومزودين بالكفاءات والمهارات التي تمكّنهم من أداء هذه الرسالة.

وبناء الطفولة العربية حق إنساني بالإضافة إلي أنه ضرورة قومية، حق إنساني لأن الطفل إنسان له حقوق قررتها المواثيق العالمية والتزمت بها كل الدول ومن ضمنها الدول العربية. وضرورة قومية لأن بناء المستقبل حاجة ملحة ومشروع ضخم لا يتحقق من تلقاء نفسه وإنما يجب أن نعد له عدته، وعدته هي الطفل العربي الذي يحتاج إلي رعاية الأسرة ورعاية المجتمع لإشباع حاجاته الأساسية التي تساعده على أن ينمو نمواً طبيعياً نفسياً واجتماعياً، وأن يحقق ذاته ويكشف عن مواهبه كفرد وكمواطن وكإنسان يعمل مع نفسه ويعمل مع أبناء وطنه وأبناء الإنسانية كلها.

هذه الشروط يجب أن تكون حاضرة في خططنا : حاجات الطفل، وحاجات المجتمع، وحاجات المستقبل.

ومن هنا كان تصورنا لموضوع المؤتمر "**الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة**" أي الطفل من حيث هو كائن يحتاج للآخرين، ومن حيث هو كائن يعيش في مجتمع بالذات، ومن حيث هو كائن يعيش في عالم يتحول ويتغير ويتعرض للتأثيرات الثقافية المختلفة.

يجب إذاً أن نساعد الطفل العربي علي أن يفهم المستقبل، أي أن يفهم العالم الذي يعيش فيه، وأن يتعامل مع التأثيرات المختلفة التي سيقف في مَهبّها. أن يميز بين ما هو سلبي وما هو إيجابي في ضوء إدراكه لحقوقه وواجباته كمواطن وكإنسان.

ولكي نساعد الطفل على أن يفهم المستقبل، يجب علينا نحن أن نبدأ بفهمه وبتحديد الحاجات

والاتجاهات والتطورات والعوامل التي ستشكل المستقبل وتؤثر في حياة أطفالنا. حقوق ثقافة الطفل العربي ومصادر ثقافته ولغته، وتأثير الإعلام المحلي والأجنبي عليه وذلك من واقع خبراتنا وخبرات الآخرين. فالطفولة واحدة، وقضيتها مشتركة رغم اختلاف الأوضاع ورغم الخصوصيات الثقافية والاجتماعية.

والموضوع ليس موضوع المجلس العربي للطفولة والتنمية وحده، لأنه ليس وظيفة تؤديها مؤسسة بالذات، وإنما هو موضوع الجميع لأن الأطفال العرب هم أبناؤنا جميعًا ولأن المستقبل هو مستقبلنا جميعًا، الطفل امتداد لنا ونحن أصل له !

د.سهير عبد الفتاح
خبيرة بالمجلس العربي للطفولة والتنمية
ومقررة أعمال المؤتمر

المحور الأول

العلاقة بين مستوى تعرض الأطفال للمضمون الأجنبي

في برامجهم التليفزيونية والقيم السياسية لديهم

د. إيمان نور الدين الشامي (*)

مقدمة:

شـهدت الفـترة الأخـيرة اهـتماماً واضـحًا بالطفـل علـى المستوى العالمي والإقليمـي والمحلـي، اسـتهدفت جميع المحـاولات تمكين الطفل من مواجهة تحديات العصر المشحون بالـتغيرات الـسريعة والمتلاحقة المصاحبة للتقدم التكنولوجي، وما قد يسببه من تناقضات وزلـزلة لـبعض القـيم الراسـخة، وتفاديًـا لحـدوث مـا أطلـق عليه توفلر Toffler (صدمة المستقبل).

الطفـل في المـنطقة العـربية لديـه حاجة للتكيف مع البيئة والاندماج في المجتمع ومع من حـوله، وبخاصـة فـيما يتعلق بالأمور التي تعتبر جديدة بالنسبة له، وتلعب وسائل الإعلام وعلـى رأسـها التليفزيون – بالإضافة إلى الأسرة والمدرسة والأقران – دوراً حيويًا في عملية التكيـيف أثـناء التغـير الاجتماعـي؛ حـيث تـساعد في تـبني أفكار وسلوكيات جديدة لم تعـرفها الأجـيال الـسابقة[1]، فلا عجب إذن أن يطلق على التليفزيون (مدرسة الحياة) التي يتعلم منها الطفل الكثير والكثير.

وواكـب الاهـتمام بـبحث الـدور المتنامـي للتليفـزيون في عملـية التنـشئة الاجتماعـية والـسياسية عقـد الكـثير مـن القمـم العالمـية، وصدور عديد من المواثيق التي تدعم حقوق الطفـل المعـرفية والاجتماعـية والعاطفية والجسدية، ومن بين هذه القمم القمة التي عقدت بملبورن بأستراليا في مارس ١٩٩٥، وتبعتها قمة ثانية عقدت بلندن ١٩٩٨.

وكنتـيجة حتمـية لهـذا الاهـتمام؛ أصـبح التليفـزيون وعلاقـته بالطفـل علـى رأس الاهـتمامات المحـورية للباحـثين، فظاهـرة الـنمو أمـام شاشة التليفزيون ظاهرة فريدة من

(*) كلية رياض الأطفال – جامعة القاهرة.

(١) ابتـسام الجـندي، نحو إنتاج برامج تليفزيونية ناجحة للأطفال.. الصعوبات والحلول، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ٢٠٠٢، ص١.

نـوعها، فلـم يـسبق أن اعتمد جيل في فطامه على مثل هذا الشعاع الإلكتروني المنبعث من هذا الصندوق السحري[٢].

وسـوف تقـسم الدراسـة إلى قسمين: قسم يعرض الأبعاد المنهجية والنظرية للدراسة، والقسم الثاني يعرض نتائج الدراسة الميدانية.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى الأسباب التالية:

١. يعـيش طفـل اليوم ما يطلق عليه (عصر الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والانفتاح الفـضائي)، هـذا العـصر مكـن الطفـل من استقبال مئات القنوات من خلال الأقمار الصناعية والأطباق اللاقطة. هذه التعددية في القنوات والتنوع في البرامج تجعل الطفل في حـيرة؛ ولهـذا فـإن الرسـالة التي تنقلها الصورة قادرة على إيصال دلالات لا يُعبر عـنها لفظـيًا بـسهولة، هذه الصورة تؤثر على الدوافع العميقة، وتكمن قدرتها على الإقناع في التأثير على اللاوعي.

٢. يتميـز التليفـزيون بقدرتـه الإقناعـية مقارنـة بوسـائل الإعـلام الأخرى، وبخاصة بين الأطفـال الذين يسهل التأثير عليهم؛ لافتقادهم وجود خطوط دفاع أولى؛ بسبب قلة تجـاربهم الـسابقة. فهو يمارس تأثيراً عميقًا على مشاهديه، وخاصة على من كانوا في مـرحله الطفـولة، والتي تشهد عملية اكتساب الأطفال معارفهم السياسية، وتشكيل اتجاهـاتهم وقـيمهم إزاء الظاهـرة الـسياسية. ويـضاف إلى ذلك عمق تأثيره في العالم العربـي، نظـراً لعـدد الـساعات المتـزايدة الـتي يقـضيها الأطفـال أمام شاشته، التي أصـبحت تمـثل الوسـيلة الرئيسية لقضاء أوقات الفراغ. إنها نافذة ملايين المشاهدين العـرب من جميع الأعمار على العالم، في غياب التجهيزات الثقافية التي تكون المجال الحيوي للإنسان خارج العمل، مثل المتاحف العلمية والتاريخية والمسارح وفرق الغناء والموسيقى.

٣. رغـم كثـرة الدراسـات الـتي أجـريت في الآونة الأخيرة على المستوى العربي في مجال الطفـل والتليفـزيون، يلاحظ قلة الدراسات التي حاولت التعرف على طبيعة العلاقة بين مستوى التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية وطبيعة القيم والاتجاهات المقدمة من خلالهـا، وهـنا تكمـن مـشكلة الدراسـة، فالتليفـزيون ـ من خلال ما يقدمه ـ تحمل

---

(٢) عـثمان فـراج، الثقافة والتنشئة الاجتماعية، مشروع تدريب الإعلاميين، وثيقة غير منشورة، مؤسسة هانس زايدل بالتعاون مع وزارة الإعلام، بالقاهرة، ١٩٩٥، ص٤٤.

رسالته نظامًا معينًا من القيم والأفكار يؤثر من خلالها على تشكيل معتقدات الأطفال وقيمهم، والطرق التي يدركون بها الواقع الاجتماعي المحيط بهم، وموقعهم هم في هذا الواقع، ودورهم أيضًا.

مشكلة الدراسة:

في ضوء ازدياد معدل تدفق المواد التليفزيونية الأجنبية المقدمة للأطفال في الدول العربية ومنها مصر، وفي ضوء نتائج الدراسات التي أجريت في بعض الدول، والتي أشارت إلى وجود تأثيرات ثقافية واجتماعية وسياسية لهذه المواد الأجنبية. تتحدد مشكلة الدراسة في ضوء الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ـ هل هناك علاقة بين مستوى تعرض الأطفال للبرامج والأفلام والتمثيليات الأجنبية التليفزيونية المقدمة لهم، بما تشمله من قيم اجتماعية وسياسية، وبين بعض القيم السياسية لديهم، مثل المشاركة والانتماء والمساواة؟

وقد تم اختيار هذه القيم في ضوء نتائج بعض الدراسات[٣] والتي أشارت إلى أن برامج الأطفال الأجنبية تحتوي على عدد من القيم الداعية إلى مزيد من المشاركة والمساواة، وإن كانت مقصورة على بعد واحد من أبعاد المساواة، وهو الخاص بالمساواة بين الذكور والإناث، إضافة إلى أن المجتمع المصري يموج بعدد من الاتجاهات والأصوات المطالبة بالإصلاح، إلى أن تصبح الثقافة السائدة أكثر ديمقراطية وانفتاحًا. والتليفزيون يمكن أن يلعب دورًا هامًا في ذلك، فهو عن طريق ما ينقله من أفكار وقيم جديدة وسلوك يُحتذَى، يمكنه تغيير اتجاهات الأفراد والتخلص من القيم البالية؛ لتقبل مواقف جديدة وسلوك مستحدث يتلاءم وتلك الدعوات؛ ولذا اختارت الباحثة عددًا من القيم ذات الصلة بالتحول الديمقراطي، مثل المشاركة السياسية، والمساواة، والانتماء. هذا إلى جانب محاولة اكتشاف العلاقة بين مستوى التعرض ودرجة الانتماء للوطن.

٢ـ هل تتأثر تلك العلاقة في وجود عدد من المتغيرات الوسيطة، مثل:
- المشاهدة النشطة لهذه المواد الأجنبية.
- المستوى المرتفع من إدراك واقعية مضمون هذه المواد الأجنبية.
- المشاهدة بدوافع طقوسية ونفعية.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع؟

---

(٣) إيمان نور الدين الشامي، دور التليفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى اختبار العلاقة بين مستوى تعرُّضُ الأطفال للمضمون الأجنبي في براجهم التليفزيونية وبين بعض القيم السياسية - المشار إليها سابقًا - لديهم. فما طبيعة تلك القيم؟

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى تعرُّض الأطفال للمضمون الأجنبي في براجهم، ومستوى المشاركة لديهم.
٢- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى تعرُّض الأطفال للمضمون الأجنبي في براجهم ودرجة إيمانهم بالمساواة.
٣- توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين مستوى تعرُّض الأطفال للمضمون الأجنبي في براجهم ودرجة انتمائهم للوطن.
٤- تتأثر تلك العلاقة بوجود عدد من المتغيرات الوسيطة، مثل: المشاهدة النشطة، ووجود دوافع طقوسية ونفعية، ومستوى مرتفع من إدراك واقعية مضمونها، إلى جانب المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

الأبعاد المنهجية والنظرية للدراسة:

أولا: الإجراءات المنهجية:

هذه الدراسة من الدراسات الميدانية، وقد استخدمت الدراسة الاقترابات والأساليب البحثية الآتية:

١. اقتراب الدراسة:

استخدمت الباحثة منهج التحليل الثقافي؛ وذلك لطبيعة موضوع الدراسة؛ ونظرًا لأن الخطوط الفاصلة بين الثقافة بمعناها الشامل والثقافة السياسية لا تكاد تتضح في المجتمعات السائرة على درب النمو، بل تطغى الأولى على الأخيرة؛ بحيث تعتبر القيم الاجتماعية بالمعنى الواسع الإطار التفسيري للكثير من جوانب الثقافة السياسية. وقد استدعى هذا المنهج ربط أشكال خاصة من السلوك الذي يمكن رصده إمبريقيًا بالخصائص الثقافية والبنائية لهذا المجتمع، مفترضًا أن هذه العلاقة تعد سببًا جزئيًا لأوجه الاختلاف أو التشابه بين المجتمعات المختلفة.

٢. الأساليب البحثية:

استخدمت الباحثة الأسلوبين البحثيين التاليين:

- أسلوب المسح الاجتماعي بالعينة؛ حيث كان مستحيلاً إجراء مسح شامل لمجتمع الأطفال بأعداده الهائلة في إطار الدراسة الميدانية.
- الأسلوب الإحصائي؛ وذلك لمعالجة البيانات وإيجاد العلاقات الارتباطيه بين المتغيرات.

٣. الأدوات البحثية:

استخدمت الباحثة أداة واحدة، هي استمارة الاستبيان التي تم تطبيقها على عينة من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة في الحضر والريف، وروعي فيها تمثيل المتغيرات الأساسية في المجتمع الأصلي. وقد تضمنت عدداً من الأسئلة حول بعض القيم السياسية (المشاركة - الانتماء - المساواة)، وقد روعي أن تتضمن الأسئلة بعض المواقف المتضمنة في البرامج المقدمة للأطفال. هذا بالإضافة إلى مقياس درجة التعرض وأنماطه ودوافعه، والذي تضمن تسعة وعشرين بنداً في شكل أسئلة وعبارات؛ بغية معرفة درجة موافقة الطفل عليها (موافق - محايد - معارض) أو (دائماً - أحياناً - لا)، وبحيث يحصل على ثلاث درجات إذا وافق على عبارة تدعم التعرض الكثيف، ويسجل درجتين إذا كانت درجة تعرضه متوسطة، ودرجة واحدة إذا كان تعرضه منخفضاً.

وقد خضعت الاستمارة للتحكيم وتجربة الثبات، حيث ثبتت صلاحيتها للتطبيق[٤].

وتم استخدام برنامج للقيام بالتحليل الإحصائي.

---

(٤) قام هؤلاء الأساتذة بإبداء ملاحظاتهم على الاستمارة، وهم:

١. أ. د. كمال المنوفي، أستاذ العلوم السياسية وعميد كلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة.
٢. أ. د. سيف الدين عبد الفتاح، أستاذ العلوم السياسية بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة.
٣. أ. د علي رضا: أستاذ الإعلام ووكيل كلية الإعلام - جامعة القاهرة.
٤. أ. د. حامد عبد الماجد قويسي: أستاذ م. رأي عام وإعلام بكلية الاقتصاد والعلوم السياسية - جامعة القاهرة.
٥. أ. د. إبراهيم البيومي: خبير أول _ قسم البحوث وقياسات الرأي العام-المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٤. العينة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة في الحضر (مدينة القاهرة)، بإدارات المعادي والبساتين التعليمية، والريف (الجيزة) بإدارات أبو النمرس والبدرشين قوامها ٣٥٠ مفردة، روعيت فيها المتغيرات الأساسية، وقد تم تمثيلها على نحو ما هو قائم بالمجتمع الأصلي إلى حد كبير. بلغ العدد النهائي للاستمارات الصالحة ٣٠٥ استمارات، وذلك بعد المراجعة المكتبية والميدانية. وتوزعت العينة إلى ١٧٠ طفلاً بنسبة ٥٥,٧٪، و١٣٥ طفلة بنسبة ٤٤,٣٪، و١٩١ مقيمين بالحضر (٦٢,٦٪)، و١١٤ مقيمين بالريف (٣٧,٤٪).

وقد توزعت العينة وفقـًا لتبعية التعليم، فاشتملت على٥٣ طفًلا (١٧,٤٪) من مدارس خاصة لغات، و ٤٤ طفًلا (١٤,٤٪) من مدارس خاصة عربي، و٤٥ طفلاً (١٤,٨٪) من مدارس حكومية لغات، و ٤٩ طفلاً (١٦,١٪) من مدارس حكومية عربي، هذا عن الحضر، أما الريف فاشتمل على ١١٤طفًلا (٣٧,٤٪) من مدارس حكومية عربي.

التطبيق الميداني تم في الفترة من ١٠/ ٤/ ٢٠٠٥ حتى ٢٦/ ٤/ ٢٠٠٥، على يد الباحثة وبمعاونة ثلاثة من الباحثين الميدانيين عملوا تحت إشرافها المباشر.

الإطار النظري: مفاهيم الدراسة:

١. مرحلة الطفولة:

يُقصَد بالطفل ذلك الكائن الاجتماعي الذي يولد وينمو في إطار اجتماعي، وقد اختلفت الآراء حول تحديد مرحلة الطفولة، فقد حددها البعض بأنها منذ الميلاد وحتى الثانية عشرة، وحددتها الاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل بأنه: يعتبر طفًلا كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة(٥).

وقد كان اختيار أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة نابعًا من النتائج التي توصل إليها جان بياجه عن النمو العقلي عند الطفل؛ حيث ذكر أن مرحلة الطفولة في الفترة من ٩ – ١٢

---

(٥) حول تعريفات الطفولة انظر : أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط ١١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩، ص ٦٨ ـ المعجم الوسيط، ط ١، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ١٩٦٠، ص ١٨١.

- **Fredrick, Elkin and Gerald, Handel, The Child and Society the Process of Socialization (New York: Random House, 1977) p. 20.**

تنتمي في جزء منها إلى مرحلة العمليات المحسوسة Concrete Operations التي تبدأ منذ سن السابعة، وتنتهي عند سن الحادية عشرة. كما تنتمي في جزء آخر إلى مرحلة العمليات الشكلية Formal Operations، وهي بداية التفكير المنطقي، والتي تبدأ من سن الحادية عشرة، وتصل لحالة التوازن في سن ١٤ - ١٥. وحسب توصيف بياجيه، فإن هذه المرحلة من ٩ - ١٢ تتميز بثبات الأفكار واستقرارها، وتمايز العمليات العقلية ما بين عمليات الإضافة المنطقية والعمليات المنطقية الأخص Infralogical Oprtations. كما أن هناك أيضًا العمليات التي تتصل بنظام القيم والتفاعل المتبادل بين الأفراد[٦]. فضلًا عما يتميز به تفكير الطفل بالقدرة على التعامل مع المحددات والقضايا المنطقية. وكما تشير روث بيرد، فإن الطفل في هذه المرحلة أكثر قدرة على الانفصال عن الأنا وعن عالمه الداخلي؛ ليكون ملاحظًا موضوعيًا[٧]. ولا شك أن إدراك القيم والتوجهات الاجتماعية والسياسية، والتي تجمع بين ما هو محسوس وله وجود في الواقع وبين ما هو على درجة عالية من التجريد والرمزية، يتطلب توافر هذه الخصائص الفكرية والعقلية التي تسم هذه المرحلة.

٢. مستوى التعرض:

يزداد تأثير التليفزيون على من يشاهده بكثرة. والمقولة الرئيسية هنا أن مَنْ يُطلَق عليهم مشاهدو التليفزيون بكثافة، تتكون لديهم صور ذهنية ومدركات عن الواقع الاجتماعي تتفق وما يقدمه التليفزيون من تصورات عن ذلك الواقع أكثر مما تتفق مع ما هو موجود في العالم الحقيقي أو الموضوعي. وتزداد درجة التأثر بالنسبة للموضوعات التي لا تكون للمشاهدين خبرة بها أو فكرة عنها، وتذكر[٨] Judith (أنه نتيجة لضعف الخبرة فإن المشاهدين الصغار يعتمدون على التليفزيون كمصدر رئيس وأولي من مصادر المعلومات أكثر من بقية المشاهدين، وكلما شاهد هؤلاء الصغار التليفزيون وحدهم كانوا أكثر

---

(6) George Gerbner, Larry Gross, Nancy Signorielli & Michael Morgan: aging with television: Images on television drama and conceptions, of social reality. Journal of communication, 30(1) 1980.pp.37-47.
- Robert p- Hawkins, Suzanne Pingree "Divergent psychological processes in constructing social reality from mass media content " in Nancy Signorielli and M. Morgan (Eds) Cultivation Analysis: New Directions in Media Effects and Research (New bury park: Sage publication, 1990) pp 35 – 50.

(7) روث بيرد، جان بياجيه، سيكولوجية نمو الأطفال، ترجمة فيولا البيلاوي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦.

(8) Judith.V.Evra, Television and child development (Hillsdale, N.J. Lawrence, 1990) p. 167.

عرضة لاكتساب قيمه، وتقبل كل ما يقدمه إليهم من أفكار بصورة أكبر، فهناك علاقة طردية بين درجة وكمية التعرض للبث التليفزيوني وبين تبني المشاهد للمفاهيم والقيم والصور التي يعرضها التليفزيون[٩].

ويقرر جربنر وزملاؤه أن تأثير التليفزيون قائم ومستمر بالنسبة لجميع المشاهدين، وإن كان أكثر تأثيراً على مشاهديه بكثافة، رغم التفاوتات في الدخل أو المستوى التعليمي أو الطبقي، فدرجة المشاهدة تقودهم إلى تبني آراء واتجاهات متشابهة أكثر اتساقًا مع العالم كما يصوره التليفزيون، مقارنة بمن يشاهدونه بصورة ضئيلة، فأثر التعرض هذا يعد عامل توحيد أو ما يطلق عليه main streaming effects بالنسبة لمشاهدي التليفزيون بكثافة.

وتشير الأدبيات إلى وجود عدد من العوامل الوسيطة التي تزيد من تأثير معدل التعرض، وهي:

ـ المشاهدة النشطة:

وتقسم إلى: النشاط أثناء المشاهدةInvolvement، ويقصد به الاندماج في المشاهدة؛ بحيث لا يستطيع الفرد القيام بعمل آخر غير المشاهدة. أما النشاط بعد المشاهدةActivity، فيقصد به الدخول في مناقشات مع الآخرين حول القيم والسلوكيات والقضايا التي تعرض من خلال التليفزيون وعدم نسيان الأحداث[١٠].

ـ دوافع المشاهدة النفعية[١١]:

وقد يطلق عليها أحيانًا الإشباعات النفعية التي يسعى المشاهد إلى تحقيقها من وراء المشاهدة.

والمشاهدة بهذه الدوافع تعكس أهدافًا أو أسبابًا للمشاهدة كالتعلم والمعرفة، وأساس المشاهدة هنا المضمون نفسه.

---

(9) George Gerbner, Larry Gross, Nancy Signorielli & Michael Morgan: aging with television: Images on television drama and conceptions, of social reality. Journal of communication, 30(1) 1980.pp.37-47.
- Robert p- Hawkins, Suzanne Pingree "Divergent psychological processes in constructing social reality from mass media content " in Nancy Signorielli and M. Morgan (Eds) Cultivation Analysis: New Directions in Media Effects and Research (New bury park: Sage publication, 1990) pp 35 – 50.

(10) Elizabeth perse and Alan Rubin:" Audience activity and satisfaction with favorite television Soap opera", journalism quarterly, summer, 1988 pp.369 – 357.

(11) Rodney Carveth and Alison Alexander:" Soap Opera Viewing Motivations and The Cultivation Process" Jomb, Vo.29, N3.pp259-273.

- دوافع المشاهدة التعودية(١٢):

وقد يطلق عليها أحياناً الإشباعات التعودية التي يسعى المشاهد إلى تحقيقها من وراء المشاهدة. وهذه الدوافع تعكس أسباباً تحويلية للمشاهدة، وتعكس صلة أكبر بالوسيلة بغض النظر عن المحتوى، كالمشاهدة للعادة والهروب والتخلص من الملل.

- إدراك واقعية المضمون(١٣):

ويُقصَد به الواقع المدرك من خلال المشاهدة، وهو ذو ثلاثة أبعاد: الأول النافذة السحرية، وتعني الدرجة التي يرى بها المشاهد أن المضمون التليفزيوني يعكس الحياة الفعلية، أما البعد الثاني فهو بعد التعلم، ويركز على اعتقاد المشاهدين أن ما يشاهدونه مساعد تعليمي يزيد من خبراتهم. والبعد الثالث هو بعد التوحد، ويقصد به الدرجة التي يدرك المشاهد بها التشابه بينه وبين الشخصيات والمواقف التي يراها في حياته اليومية أمام التليفزيون.

٢-القيم Political Values:

وهي عبارة عن "ما يعتقده أو يؤمن به الأفراد فيما يتصل بعلاقتهم بالنظام السياسي"(١٤) هي تعني على مستوى أكثر عمقاً تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط السياسية، يصدرها الفرد تعبيراً عن درجة الامتياز أو الفضل المرتبطة بها(١٥)، ويمكن القول، إن القيم أعم وأشمل من الاتجاهات، فتشكل مجموعة الاتجاهات فيما بينها علاقة قوية؛ لتكون قيمة معينة، ونتيجة لذلك تحتل القيم موقعاً أكثر أهمية من الاتجاهات في بناء شخصية الفرد وتكوينه الثقافي. والقيم الآتية هي التي ستعتمد عليها الدراسة:

---

(12) Alan Rubin, "Uses of Daytime Television soap operas by College Students.", Journal of Broadcasting and Electronic Media, vol.29No3, 1985pp.241-258.

(13) J.Potter:"How Do Adolescents Perception of Television Reality Change Overtime? " Journalism quarterly, Vol69.N2.pp.392-405.

(14) Gordon Hands & David Donver, The Notes and comments: Does Studying Politics Make Difference Political knowledge, Attitudes and Perceptions of School Students, British Journal of Political Science Vol.20 No. 2 (April 1990) p 265.

(١٥) د. حامد عبد السلام زهران، مرجع غير سابق، ، ص١٣٢، كذلك انظر: د. عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم: دراسة نفسية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب - عالم المعرفة. (عدد ١٦٠)، إبريل ١٩٩٢، ص٥٩-٦٠.

أ- المشاركة السياسية:

تشير الأدبيات إلى أن المشاركة بفاعلية في الحياة السياسية تعتمد على الفرص المتاحة للفرد داخل عدد من مؤسسات التنشئة التي عاش وتربى فيها، مثل الأسرة والمدرسة، وما تبثه وسائل الإعلام. وعلى هذا، فوجود الفرد الفاعل والمشارك في أمور مجتمعه يعتمد على وجود مجتمع تزدهر فيه وتعلو قيم المشاركة(١٦). فقوة النظام الديمقراطي تعتمد على وجود اتفاق ورضا عام حول عدد من المبادئ الديمقراطية التي تحظى بقبول المؤسسات الرسمية وغير الرسمية في المجتمع. وكما أشار كل من فيربا والموند في مؤلفهما الشهير " Civic Culture " الثقافة المدنية فإن صغار السن المشاركين في صنع القرارات وفي أمور الأسرة والمدرسة، يكونون نشيطين سياسياً أكثر من أقرانهم الذين لا تتاح لهم فرص المشاركة، حينما يكبرون وينضجون ويصبحون أعضاء ذوي أهلية لممارسة العمل السياسي.

فالمشاركة سلوك عام يتعلمه الطفل ويمارسه منذ صغره، من مشاركته لوالديه في اختيار أدوات لعبه وملابسه، إلى مشاركته في شئون مدرسته عن طريق التنظيمات والاتحادات الطلابية. وعندما يشعر الطفل بإمكانية مشاركته في تشكيل واقعة من خلال ممارسة حقه في الاختيار واحترام هذا الاختيار، تنمو لديه اتجاهات إيجابية نحو المشاركة بفاعلية عندما يكبر وينضج ويصبح ذا أهلية لممارسة العمل السياسي.

والتليفزيون يمكن أن يساهم في تكوين مثل تلك الاتجاهات الإيجابية نحو المشاركة من خلال ما يبثه ويقدمه للأطفال، إذا احتوت رسائله الاتصالية على ما يدعم ذلك، فالأطفال حين يشاهدون أطفالاً مثلهم يشاركون في البرامج والتمثيليات والأعمال المقدمة لهم، ويكون لهم دور رئيسي في تسيير دفة الأحداث؛ فهذا قد يدعم من توجهاتهم نحو قيمة المشاركة.

وقد أشار عدد من الدراسات إلى أن المشاركة السياسية ظاهرة متعددة الأبعاد، فهناك أربعة أشكال رئيسة لها، وهي: التصويت والمشاركة في المؤتمرات الانتخابية والمشاركة في الأنشطة المجتمعية والاتصال بالشخصيات العامة والحكومية(١٧). وأضافت دراسات أخرى الاشتراك في المظاهرات والأعمال الاحتجاجية، وقد أكدت تلك الدراسات على أن الأفراد النشيطين سياسياً قد يشاركون في أحد أو بعض تلك الأنشطة أكثر من غيرها، لكنهم يتميزون بأن لديهم دافعيه قوية وميلاً إلى المشاركة في كل الأنشطة أكثر من غيرهم(١٨)

(16) Sidney Verba, N.Nie and J.Kim, Participation And Political Equality: A Seven Nation Comparison (Cambridge: Cambridge University Press, 1978) p.48

(17) Ibid.. p. 51

(18) Lester Milbrath and M.L. Goel , Political Participation , 2nd ed (Chicago, Rand McNally , 1977) p.20

والهدف هنا معرفة: مردود الرسالة الاتصالية لدى الأطفال المشاهدين ككل عينة الدراسة، ثم العلاقة بين كل من درجة التعرض للمضمون الأجنبي وعدد من المتغيرات الأساسية من حيث:

١ـ الوعي بأهمية المشاركة.
٢ـ المشاركة السياسية الحالية.
٣ـ المشاركة السياسية المستقبلية أو المتوقعة.

وقد حددت الدراسة مفهومها للمشاركة السياسية بما يتناسب مع أعمار الأطفال المبحوثين وخصائصهم الادراكيه، فهم لا يزالون في طور الطفولة وغير قادرين على ممارسة أغلب الأنشطة السياسية، التي تؤثر بصورة مباشرة على الحكومة، مثل التصويت والسعي لتقلد مناصب سياسية أو الانضمام لأحد الأحزاب السياسية. وعلى هذا فهي تعني:

أولاً: مدى مشاركة الأطفال في أنشطة يمكنهم المشاركة فيها حاليًا، وبعبارة أخرى ما يطلق عليه الانخراط نفسيًا وسياسيًا "Psychological Or Political Involvement"، وذلك مثل متابعة الأخبار في وسائل الإعلام، ومناقشة الأمور السياسية[١٩]، إلى جانب الشعور بالالتزام نحو المجتمع.

ثانيًا: الجزء الثاني من التعريف يهتم بتوقعات الأطفال المشاهدين لمدى ممارستهم للأنشطة السياسية، وقد استخدم هذا المفهوم في عدد من دراسات التنشئة السياسية[٢٠]، فالدارسون والباحثون يعدون تعبير الأطفال عن رغباتهم وميلهم للتأثير على الحكومة مستقبلًا أفضل وسيلة لقياس مدى استيعابهم للمبادئ الديمقراطية.

وقد وضعت الدراسة ثلاثة بنود، يضم كل منها عددًا من الأسئلة لقياس المشاركة السياسية الحالية والمستقبلية للمبحوثين، ومدى إحساسهم بأهميتها. وهذه البنود سوف يشار إليها عند تحليل النتائج.

ب- بالانتماء:

غني عن البيان أن مشاعر الانتماء للوطن، أرضًا وتاريخًا وبشرًا وحضارة، هي بمثابة شحنة عاطفية وروحية تدفع المرء إلى العمل الجاد والمشاركة البناءة في سبيل تقدم ورفعة

---

(19) Margaret. Conway: Political Participation in the United States(Washington D C,CQ Press,1985). p.10
(20) Kent Jennings and Richard Niemi, The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools (Princeton: Princeton University Press 1974).
Roberta Sigel and M.Hoskin, The Political Involvement of Adolescents (New Jersey, Rutgers University Press, 1981).

الـوطن. وبغير هذا الشعور يصبح الإنسان كائنًا سلبيًا، مغتربًا غير مبال بما يجري حواليه، وقد ينزلق في الاتجاه المضاد بأن يتطرف في الفكر والسلوك(٢١).

وإدراك الفـرد لهويتـه يـتم من خلال تفاعله المستمر مع الآخرين، ومحاولاته للتلاؤم مع المواقـف الحياتية المختلفة. وإدراك الإنسان لهويته قد يطرأ عليه بعض التغييرات، وهذا مع التقدم في العمر وازدياد الخبرة(٢٢).

وخلال مرحلة الطفولة تبدو أهمية عملية التنشئة في تشكيل إدراك الأطفال لذواتهم وإلى أي جماعـة ينـتمون، فالطريقة التي يدرك بها الإنسان ذاته تحدد بشكل كبير سلوكياته؛ ولذا نجـد الاهـتمام الكـبير الـذي توليـه كافـة الـدول لغرس مشاعر الانتماء لدى أبنائها؛ حتى يكونـوا بحـق مواطنين صالحين. وفي مصر يرد ضمن أهداف نظم الإعلام والتعليم والثقافة بـث وتعميـق الانـتماء الـوطني والقومي عند الناشئة؛ حيث يصبحون على وعي بهويتهم ومعتزين بأوطانهم.

ج ـ المساواة بغض النظر عن النوع:

تـشير الأدبـيات المعنـية بقضايا المرأة إلى أن التيارات الليبرالية كانت دومًا أكثر التيارات الداعية لنشر التعليم كوسيلة لإحلال المعرفة والتنوير محل الجهل والمفاهيم المسبقة. وقد نظر الطـرح الليبرالـي النسائي للتعليم كوسيلة لتوسيع الآفاق الذهنية للنساء من الحدود الضيقة الـتي يفرضـها الاقتصار على أداء الأدوار التقليدية، إلا أن التيارات النسائية فيما بعد رأت أن تلـك هـي مجـرد بداية، فالحرية والمساواة للمرأة تستلزمان إصلاحات قانونية، وإمكانية للاسـتقلال الاقتـصادي، وللتأثير على القرارات السياسية من خلال التصويت(٢٣).

وفـي تطـورات لاحقة بدأت الدوائر المعنية بحقوق المرأة ترى أن المساواة القانونية، رغم كـونها أساسية، إلا أنها غير كافية لخلق مساواة حقيقية؛ حيث إن بنية المجتمع تظل تطـرح مفاهيمها وصورًا أخرى لعدم المساواة في علاقات القوى المكونة له(٢٤).

ومـن المعـروف أن القانـون له قوة معنوية هائلة، وأن أهم وظائفه هي تعديل السلوك،

---

(٢١) د. كمال المنوفي، الأطفال والسياسة في مصر، مجلة السياسة الدولية لسنة ٢٩، العدد ١١٤، أكتوبر ١٩٩٣، ص١٥.

(22) James Marcia, Identity in Adolescence in: Joseph Adelson (ed), Handbook of Adolescent Psychology (New York: John Wiley and Sons, 1980) pp. 159 – 187.

(23) April Carter ، The Politics of Women's Rights (Longman Inc. New York, 1988). p. 167.

(24) I bid , p. 169.

ليس لدى الأفراد فقط، بل ولدى المؤسسات أيضاً. إلا أنه من المعروف أيضاً أن الـ Gender System يتعرض للتغيير، وأن طبيعة النظام السياسي والأيديولوجية السائدة والثقافة المسيطرة تدفع بهذا التغيير إلى هذا الاتجاه أو ذاك، أي في اتجاه تعميق مظاهر التمييز بين الجنسين أو تأكيد قيم المساواة بينهما. بل ويعد هذا الأمر مؤشراً على طبيعة طرح سياسي وثقافي محدد(٢٥).

أي أن وجود اتجاه داعم للمساواة بين الجنسين من حيث الحقوق والواجبات يحتاج إلى ثقافة تتبنى تأصيل الاعتقاد بحق كل فرد ـ بغض النظر عن النوع ـ في ممارسة كافة الحقوق التي يتيحها له النظام القانوني والدستوري للبلاد. والمادة الإعلامية التي يتعرض لها الأطفال ـ كأحد أهم روافد الثقافة التي يتعرضون لها ـ لابد وأن يكون لها أثر في تشكيل إدراك الأطفال لأدوارهم المتوقعة، ولأدوار الآخرين الذين يشاركونهم الحياة، وخاصة أن المادة الإعلامية والدرامية تعرض لمثل تلك الأدوار، وأيضاً لاستجابة الآخرين والمجتمع ككل لمثل هذه الصور والأدوار، وهذه الاستجابات تحمل في طياتها التدعيم أو الكف حسب مطابقتها للتوجيهات العمدية والتوقعات الضمنية لكل دور من الأدوار. كما ينقلها حاملو التراث الثقافي، وكما تدعمها وسائل التنشئة الأخرى.

ثانياً: نتائج الدراسة الميدانية:

نتناول هنا عرض نتائج الدراسة الميدانية على مستويين:

المستوى الأول: ويعرض درجة إقبال الأطفال على مشاهدة التليفزيون. أي كثافة مشاهدتهم وتعرضهم له، إضافة إلى أنماط التعرض ودوافعه، وقبل ذلك موقعه كوسيلة من وسائل تمضية وقت الفراغ التي يلجأ إليها الأطفال لشغل أوقاتهم والاستفادة منها. وكذلك مدى تفضيل الأطفال لقنوات ومواد تليفزيونية معينة، وأسباب ذلك التفضيل.

أما المستوى الثاني: فيهتم بعرض النتائج الخاصة بالعلاقة بين مستوى التعرض والقيم السياسية للأطفال.

المستوى الأول:

أـ موقع التليفزيون بين وسائل تمضية أوقات الفراغ:

احتل التليفزيون موقعاً متقدماً بين وسائل تمضية وقت الفراغ، فعند سؤال الأطفال عن الكيفية التي يقضون بها أوقات فراغهم، أجاب ٦٧,٨٪ منهم بأن مشاهدة التليفزيون تأتي في المرتبة الأولى كوسيلة من وسائل شغل أوقات الفراغ، وفي حين جاء اللعب مع الأصدقاء في المرتبة الثانية وبفارق كبير، فقد بلغ عدد الأطفال الذين ذكروا اللعب مع

---

(25) Valentine Moghadam , Modernizing women: Gender And Social Change in the Middle East, (U.S.A: Lynne Reiner Publishers , 1993). p. 15.

الأصـدقاء كاختـيار أول ٨, ٣٩٪، ويبلـغ عـدد من ذكروا الاستماع إلى أغان كاختيار أول ٣, ٤١٪، وهذا يعني أن مشاهدة التليفزيون تأتي في مقدمة اهتمام الأطفال، فالتليفزيون يلقى أكبر قدر من التفضيل والاهتمام، ويعد من أهم وسائل شغل أوقات الفراغ.

جدول رقم (١)
الأطفال وكيفية قضاء وقت الفراغ

كيف تقضي وقت فراغك؟	اللعب مع الأصدقاء		مشاهدة التليفزيون		قراءة الكتب والمجلات		ممارسة هواية معينة		الاستماع إلى أغان		المجموع	
	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
١ـ المرتبة الأولى	١٧٧	١٩,٣	٦٢٠	٦٧,٨	٢٤	٢,٦	٢٤	٢,٦	٧٠	٧,٧	٩١٥	١٠٠
٢ـ المرتبة الثانية	٢٤٢	٣٩,٨	١٦٠	٢٦,٢	٤٠	٦,٦	٤٤	٧,٢	١٢٤	٢٠,٣	٦١٠	١٠٠
٣ـ المرتبة الثالثة	٤٦	١٥,١	١٣	٤,٣	٥٣	١٧,٤	٦٧	٢٢	١٢٦	٤١,٣	٣٠٥	١٠٠

ب: مدى تفضيل الأطفال لقنوات ومواد تليفزيونية معينة وأسباب ذلك التفضيل:

أوضحت نتائج الدراسة أن القنوات الفضائية العربية والأجنبية تحظى بنسبة مشاهدة عالية، فقد بلغت نسبة الأطفال الذين يفضلونها ٦, ٤٥٪ (١٣٩ طفلًا)، على حين لم تحظ القنوات الأرضية إلا بنسبة قليلة، حوالي ربع العينة ٣, ٢٣٪، ثم تلا ذلك الفضائية المصرية، وجاءت في نهاية تفضيلات الأطفال القنوات الفضائية الأجنبية. انظر الجدول التالي:

جدول رقم (٢)
مدى تفضيل الأطفال للقنوات التليفزيونية

القنوات التليفزيونية المفضلة	التكرار	النسبة ٪
القنوات المصرية الأرضية	٧١	٢٣,٣
القناة الفضائية المصرية	٩٥	٣١.١
القنوات الفضائية العربية	٨٣	٢٧.٢
القنوات الفضائية الأجنبية	٥٦	١٨,٤
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

وقد يعود تفضيل الأطفال للقنوات العربية إلى أنه يغلب على برامجها والمواد التليفزيونية التي تعرضها استخدام اللغة العربية أو مصاحبة الترجمة للمواد الأجنبية؛ مما يجعل من فهم وإدراك تلك المواد أمرًا سهلاً يسيرًا، وخاصة إذا أخذنا في الاعتبار المرحلة العمرية للأطفال المبحوثين، إلى جانب ارتفاع نسبة الأطفال الذين لا يعرفون لغة أجنبية بصورة جيدة، أو الذين لا يعرفونها على الإطلاق، فقد بلغت نسبة الأطفال الملتحقين بالمدارس الحكومية والخاصة عربي ٦٧,٨٪ من إجمالي أطفال العينة.

أما عن المواد والأعمال التليفزيونية العربية والأجنبية التي يقدمها التليفزيون ودرجة تفضيل الأطفال وإقبالهم على مشاهدتها، فقد أظهرت النتائج إقبال الأطفال بنسب متقاربة على مشاهدة نوعي البرامج العربية والأجنبية، أي أن غالبية أطفال العينة يفضلون مشاهدة كل من البرامج العربية والأجنبية، ولا يقف حاجز اللغة أمامهم؛ وهذا لوجود ترجمة مصاحبة للأعمال الأجنبية، وهذا يسهل ويُمكِّن الأطفال من متابعتها. انظر الجدول التالي.

جدول رقم (٣)
الأطفال ونوعية المواد التي يفضلون مشاهدتها

البيان / البند	التكرار	النسبة ٪
مواد عربية	١٥٧	٥١,٥
مواد أجنبية	١٤٨	٤٨,٥
المجموع	٣٠٥	١٠٠

وعن الأسباب التي أوردها الأطفال كمبررات للتفضيل ما بين المواد العربية والأجنبية، فكان أولها سهولة الفهم، وهذا السبب قد حظي بأعلى نسبة من التكرارات؛ حيث أشار إليه ٥٨ طفلاً بنسبة ٥٤,١٪ من إجمالي الأطفال الذين يفضلون المواد العربية أكثر، وجاء

السبب الثاني في الترتيب أن مشاهدة هذه الأعمال تعلمهم كيفية احترام الآخرين، بمعنى حُسن التصرف في المواقف المختلفة، وحتى لا تصدر منهم أية أعمال أو تصرفات قد يُفهم منها أنها تسيء إلى الآخرين؛ مما يعرضهم لغضب الكبار وعقابهم.

أما الأطفال الذين يفضلون مشاهدة المواد الأجنبية أكثر، فقد ذكروا أنها تقدم للأطفال آراء ومقترحات ونماذج من السلوك يستفيدون منها في حل مشاكلهم، وقد حصل هذا المبرر على المرتبة الثانية بنسبة ٤٠,٥٪ (٦٠ طفلاً)، أما المبرر الأول والذي حصل على نسبة ٤٧٪ (٧٠ طفلا) فقد تمثل في أن تلك البرامج تتيح للأطفال التمتع بالمغامرات واكتشاف المجهول، وهو ما يتفق والمرحلة العمرية التي يمرون بها. انظر الجدول التالي:

جدول رقم (٤)
الأطفال وأسباب تفضيل مشاهدتهم هذه المواد التليفزيونية

المواد العربية	التكرار	النسبة ٪	المواد الأجنبية	التكرار	النسبة ٪
أفهمها أكثر	٨٥	٥٤,١	تزود معلوماتي	١٨	١٢,٢
تعلمني احترام الآخرين	٤٠	٢٥,٥	بها مغامرات	٧٠	٤٧,٣
تعرفني على عاداتنا وتقاليدنا	٣٢	٢٠,٤	تساعدني على حل مشاكلي	٦٠	٤٠,٥
المجموع	١٥٧	١٠٠	المجموع	١٤٨	٪١٠٠

من خلال قراءة الجدول السابق وتدبر الأسباب التي أوردها الأطفال كمبررات للإقبال على مشاهدة المواد والبرامج التليفزيونية العربية والأجنبية، يمكن القول إن التليفزيون يلعب دوراً هاماً في تزويد الطفل بالمعلومات عن العادات والتقاليد، وأساليب حل المشكلات وطرق معالجتها، فالأطفال يشاهدون أبطال الأعمال التليفزيونية، كيف يتصرفون حيال المواقف الحياتية المختلفة، فهم يقدمون لهم نماذج سلوكية تعيش وتحيا في أجواء مشابهة إلى حد ما للواقع الذي يعيشونه ويتعاملون مع شخوصه وأحداثه. والأطفال لمحدودية خبراتهم الحياتية يتصورون أن ما يقدمه التليفزيون هو الواقع الحقيقي، ومن خلال شاشته ينظرون إلى العالم الذي لا يستطيعون معرفته لقصور وسائلهم، ولكن التليفزيون بشاشته الفضية وألوانه ينقله إليهم، ومن ثَم فإذا كان ما ينقله هو الواقع، وأبطال أعماله الدرامية يتصرفون بطريقة معينة؛ إذن فهذه هي الطريقة المثلى في التعامل مع الواقع وبنفس الأساليب التي يراها الطفل مجسدة أمامه وممثلة أمام عينيه.

ج- مستوى تعرض الأطفال لمواد التليفزيون الأجنبية :

أما من حيث حجم تعرض الأطفال للتليفزيون[26]، فقد كشفت نتائج الدراسة عن معدل تعرض مرتفع، حيث بلغت نسبة الأطفال كثيفي التعرض ٤٣٪ (١٣١ طفلا) من حجم عينة الأطفال مشاهدي المضمون الأجنبي لمواد الأطفال التليفزيونية. فهؤلاء الأطفال يشاهدون التليفزيون أكثر من ثلاث ساعات يومياً، ويتابعون برامجه طوال أيام الأسبوع، وبصورة دائمة، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي :

جدول رقم (٥)

الأطفال ودرجة التعرض للتليفزيون

البند / البيان	التكرار	النسبة ٪
معدل تعرض مرتفع(٨ـ٩)	١٣١	٤٣
معدل تعرض متوسط(٥ـ٧)	١٢٩	٤٢,٣
معدل تعرض منخفض(٣ـ٤)	٤٥	١٤,٨
المجموع	٣٠٥	١٠٠٪

وهذا يعني أن التليفزيون بالفعل يحتل موقعاً هاماً ومحورياً في حياة الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع بعض الدراسات، والتي أثبتت أن الأطفال يميلون إلى تفضيل مشاهدة الإنتاج الأجنبي على المحلي[27]. وهناك بصفة عامة مجموعة من الأسباب يمكن في ضوئها تفسير معدل التعرض المرتفع نسبياً لهذه المواد الأجنبية لدى عينة الدراسة الحالية، منها :

الخصائص الشكلية للمواد التليفزيونية الأجنبية :

حيث تتميز هذه المواد الأجنبية عن نظيراتها العربية بسرعة الإيقاع وتوازنه، وقوة الانتقالات بين اللقطات، وباهتمامها بخلق إيقاع للحدث الدرامي، وبخلق البعد الثالث في التكوين والذي يساعد المشاهد على الشعور بالتجسيم والواقعية، وهو ما يؤدي إلى استحواذها على اهتمام المشاهدين وشغفهم بالأحداث[28].

---

(٢٦) استخدم هذا المقياس في عدد من الدراسات، منها :

- Michael Morgan, Television and the Erosion of Reginoal Diversity, Journal of Broadcasting & Electronic Media, ((30), 1986 - pp. 123 - 139.
- Nancy Signorielli, Television's Mean and Dangerous World - In N. Signorielli and M. Morgan. Cultiviation, Op. Cit. - pp. 85 - 106.

(٢٧) ابتسام الجندي، مايسة المفتي، برامج الأطفال في التليفزيون المصري : دراسة تقويمية، القاهرة، مؤسسة هانس زايدال، ١٩٩٦، ص١١.

(٢٨) منصور، العلاقة بين التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية والاغتراب الثقافي بين عينة من الشباب المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٩٧، ص ١٢٨.

إضافة إلى أنها تقدم له عالمًا سحريًا من الخيال الممتع، يعيشه الطفل بصفة خاصة، ويمكنه من التوحد مع شخصياته، مثل توم وجيري وسلاحف النينجا[٢٩].

طبيعة عينة الدراسة وخصائصها:

هم جميعهم من الأطفال، ونسبة كبيرة منهم يحبون مشاهدة تلك البرامج حتى ولو لم يفهموا لغتها الأصلية؛ لأنها كثيرًا ما تعتمد على الصورة، مثل "توم وجيري"، أو لكونها مترجمة أو مدبلجة، إضافة إلى نسبة معتبرة منهم يفهمون اللغات الأجنبية؛ لأنهم طلاب بمدارس لغات أو تجريبية أو خاصة يدرسون تلك اللغات منذ نعومة أظافرهم.

الخصائص المضمونية للمواد الأجنبية التليفزيونية:

حيث تركز هذه المواد الأجنبية على موضوعات تجذب الأطفال، مثل المغامرات والقصص الخيالية.

المتغيرات الأساسية وعلاقتها بمستوى التعرض:

- لم تبد أي علاقة ارتباطيه بين حجم التعرض ونوع المبحوث. فلم يكن الطفل الذكر أقل أو أكثر مشاهدة من الطفلة الأنثى، فجميعهم ما زالوا يوحد بينهم كونهم أطفالاً. انظر الجدول رقم (٢) من الملحق الإحصائي.
- بدت علاقة ارتباطيه دالة بين متغير محل الإقامة ومستوى التعرض للمضمون الأجنبي، حيث كان أطفال الحضر أكثر تعرضًا لتلك المواد، ويمكن تفسير ذلك بأن النسبة الأكبر لمشاهدي تلك المواد الأجنبية يدرسون بمدارس لغات أو تجريبية وهي موجودة بالحضر؛ ومن ثَم فهم أكثر فهمًا وأكثر مشاهدة لتلك المواد. انظر الجدول رقم (١) من الملحق الإحصائي.
- بدا من التحليل الإحصائي وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نوع التعليم وحجم التعرض، حيث كان طلاب مدارس اللغات، سواء الخاصة أو الحكومية، أكثر تعرضًا لتلك المواد. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلاب تلك المدارس أكثر فهمًا واستيعابا لمضامين تلك المواد، وأن العوالم التي تصورها تلك المواد ليست غريبة عنهم، فهم يعرفونها من خلال الكتب المدرسية المقررة عليهم، إضافةً إلى أنهم كانوا أكثر اعتقاداً في كون المواد التليفزيونية الأجنبية تعكس واقعهم ومشكلاتهم. انظر الجدول رقم (٣) من الملحق الإحصائي.

---

(٢٩) زين العابدين ، القيم التي تعكسها الرسوم المتحركة في برامج الأطفال بالتليفزيون المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، ٢٠٠٤، ص ٧٩.

- بدت علاقة ارتباطيه دالة بين حجم التعرض والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لصالح المستوى الاجتماعي الأعلى؛ حيث كان الأطفال ذوو المكانة الاجتماعية الأعلى أكثر تعرضًا. ويمكن تفسير ذلك بأن الأطفال الأعلى في المستوى الاجتماعي والاقتصادي هم الأكثر إجادة للغات الأجنبية، ومن ثم فهم الأكثر قدرة على فهم المواد الأجنبية ومتابعتها، إضافة إلى كونهم تلاميذ بمدارس لغات، وأتيحت لبعضهم فرصة السفر للدول الأجنبية. انظر الجدول رقم (٤) من الملحق الإحصائي.

د- أنماط التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية:

ويقصد بأنماط التعرض:

(١) مستوى المشاهدة النشطة لهذه المواد الأجنبية.

(٢) مستوى إدراك واقعية مضمون هذه المواد الأجنبية.

أولاً: مستوى المشاهدة النشطة لدى الأطفال:

يرى بعض الباحثين أن عملية المشاهدة هي عملية تعليمية تعتمد على الانتباه إلى المضمون التليفزيوني، وفهمه وإدراك ما به من قيم، وأن تأثير المواد التليفزيونية لا يتوقف فقط على حجم التعرض وإنما على كيفية التعرض لها أيضًا[٣٠].

ولقياس المشاهدة النشطة للمواد التليفزيونية الأجنبية تم تكوين مقياس ذي أربعة أبعاد، هي: النية للمشاهدة، والانتباه أثناء المشاهدة، والولاء لهذه المواد الأجنبية، والتذكر لأحداثها والفهم لدلالتها. ويعرض هذا المقياس (السؤال الحادي عشر من الاستمارة بالملحق) على عينة الدراسة، جاءت النتائج على النحو المبين بالجدول التالي.

جدول رقم (٦)

مستويات المشاهدة النشطة للمواد التليفزيونية الأجنبية لدى الأطفال

مستوى المشاهدة النشطة	التكرارات	النسبة٪
١. مستوى منخفض (١٠-١٦)	٦٨	٢٢,٣
٢. مستوى متوسط (١٧-٢٣)	١٣٧	٤٤,٩
٣. مستوى مرتفع (٢٤-٣٠)	١٠٠	٣٢,٨
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

(30) Rubin, "Television uses and gratification ": the interactions of viewing patterns and motivations", Journal of Broadcasting, vol. 27, 1988, P P 37-51.
- Elizabeth perse and Alan Rubin:" Audience activity and satisfaction with favorite television soup opera", journalism quarterly, summer, 1988 pp.369 – 357.

ومن هذا الجدول يتبين أن ٨ , ٣٢٪ (١٠٠ طفل) من عينة الدراسة يشاهدون المواد التليفزيونية الأجنبية بصورة نشطة وبشكل مرتفع، وبشكل متوسط حوالي ٤٥٪ من نفس عينة الأطفال، وهذا يعني أن أغلب الأطفال أثناء مشاهدتهم لهذه المواد الأجنبية لا يستخدمون التليفزيون كخلفية أو كمصدر لإحداث الضوضاء البيضاء "white noise"، كما هو الحال في الراديو أو لدى قطاعات عديدة من المشاهدين، وإنما يتم استخدامه بوعي، وتتم مشاهدة براجه بانتباه، وأن هذه المشاهدة يسبقها نية ويعقبها فهم وتذكر، إضافة إلى خصائص تلك المواد الشكلية والمضمونية، والتي تساعد على انجذاب الأطفال المشاهدين لها والحرص على متابعتها، لا سيما إذا قورنت بالمواد العربية. ولعل هذا ما يدفع بعض الأطفال - رغم عدم معرفتهم الجيدة باللغة - إلى مشاهدتها ومتابعتها.

ثانياً: مستوى إدراك واقعية مضمون المواد التليفزيونية الأجنبية لدى الأطفال:

ويعني إدراك الواقعية مدى اعتقاد المشاهدين في أن مضمون المواد التليفزيونية يعكس الواقع ولا يحرفه. كما أن هذه المواد التليفزيونية لا يتم النظر إليها على أنها خيالية أو غير واقعية. ولقياس مستوى إدراك الواقعية تم تكوين مقياس ذي ثلاثة أبعاد (النافذة السحرية - التوحد - التعلم والاستفادة). والجدول التالي يوضح نتائج تطبيق هذا المقياس على عينة الدراسة.

جدول رقم (٧)
مستويات إدراك واقعية المواد الأجنبية لدى الأطفال

مستويات إدراك الواقعية	التكرارات	النسبة ٪
١. مستوى منخفض (٤-٦)	٩٥	٣١,١
٢. مستوى متوسط (٧-٩)	١١٤	٣٧,٤
٣. مستوى مرتفع (١٠-١٢)	٩٦	٣١,٥
المجموع	٣٠٥	١٠٠٪

تشير هذه البيانات إلى أن ٩ , ٦٨٪ من عينة الدراسة ينظرون إلى هذه المواد الأجنبية باعتبارها تعبيراً واقعياً عن أحداث وقعت، سواء كان هذا الاعتقاد بصورة متوسطة المستوى (٤ , ٣٧٪) أو مرتفعة المستوى، بينما لا يراها كذلك ٣١٪ من مفردات العينة. وهذه النتيجة تعني أن:

١. نسبة كبيرة من الأفراد ينظرون إلى هذه المواد الأجنبية التليفزيونية باعتبارها مصدراً للتعلم، يستطيعون من خلالها رؤية عوالم جديدة، واكتساب معلومات في مجالات مختلفة.

٢. نسبة كبيرة من الأطفال يتوحدون مع الشخصيات التليفزيونية الأجنبية، ويعتبرونها شخصيات حقيقية يمكن الاحتذاء بها أو تقليدها في مناحي الحياة الواقعية.

٣. نسبة معتبرة من الأطفال يرون أن هذه المواد الأجنبية إنما تعكس واقعًا يشبه واقعهم، وتعرض مشكلات تشبه مشكلاتهم، وتخاطبهم بصورة يفهمونها، وهو ما قد يفتقدونه في المواد التليفزيونية العربية.

المتغيرات الأساسية وعلاقتها بأنماط التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية:

- لم تبد أي علاقة ارتباطيه بين أنماط التعرض (المشاهدة النشطة – إدراك واقعية المضمون) والنوع، فكل من الذكور والإناث يتشابهون في الصورة التي يدركون بها الواقع التليفزيوني المتضمن في برامجهم وأفلامهم التليفزيونية، إضافة إلى أنهم لا يشاهدون من موقع سلبي، بل موقف يتفاعل مع الأحداث ويتعلم الطفل منها. انظر الجدول رقم (٢) من الملحق الإحصائي.
- بدت علاقة ارتباطيه مع متغير محل الإقامة، فقد كان أطفال الحضر أكثر إدراكًا لواقعية مضمون المواد الأجنبية التليفزيونية، بمعنى كونهم أكثر توحدًا مع الشخصيات المقدمة إليهم من خلال تلك المواد التليفزيونية، وينظرون إلى تلك المواد باعتبارها مادة يمكن التعلم منها والاستزادة من المعرفة من خلالها، إضافة إلى كونهم متلقين يتفاعلون مع المادة المقدمة وليسوا مشاهدين سلبيين لها. انظر الجدول رقم (١) من الملحق الإحصائي.
- كشف التحليل الإحصائي عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين متغير تبعية التعليم وأنماط التعرض لصالح أطفال مدارس اللغات الخاصة أو الحكومية؛ حيث كان الأطفال الملتحقون بتلك النوعية من التعليم أكثر إدراكًا لواقعية مضمون تلك المواد، وأكثر تفاعلًا معها. وقد يعود ذلك إلى أن هؤلاء يقطنون الحضر، إضافة إلى طبيعة المواد التي يدرسونها، والتي يتشابه بعضها مع ما يشاهدونه على التليفزيون. انظر الجدول رقم (٣) من الملحق الإحصائي.
- بدت علاقة دالة أيضًا مع متغير المستوى الاجتماعي الاقتصادي، فقد كان الأطفال أصحاب المكانة المرتفعة أكثر نشاطًا عند مشاهدتهم للمواد الأجنبية التليفزيونية، وأكثر إدراكًا لواقعية المادة المقدمة إليهم. انظر الجدول رقم (٤) من الملحق الإحصائي.

هـ- دوافع الأطفال للتعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية:

وتشمل الدوافع الطقوسية والنفعية: ويقصد بالدوافع الطقوسية[٣١] تعرض الفرد للمضمون الأجنبي كجزء من عادته الاتصالية التي يمارسها بشكل غير مقصود وبحكم التعود، ومن هذه الدوافع الرغبة في التنفيس وعدم الإحساس بالوحدة وتمضية وقت

(٣١) قسمت الدوافع الطقوسية إلى مستوى متوسط من ٩-١١، ومستوى مرتفع من ١٢-١٥.

الفـراغ، أمـا الدوافـع النفعـية فيقـصد بها تعرض الفرد للمضمون الأجنبي تعرضًا هادفًا، يبغـي مـن خلالـه تحقيق أهداف معينة، مثل الحصول على المعلومات والتعلم ومراقبة البيئة وغيرهـا. وعـند عـرض هـذا المقـياس على الأطفال ظهرت النتائج التي يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (٨)
دوافع الأطفال لمشاهدة المواد الأجنبية

مستوى الدوافع	مستوى منخفض		مستوى متوسط		مستوى مرتفع		المجموع	
	التكرارات	النسبة٪	التكرارات	النسبة٪	التكرارات	النسبة٪	التكرارات	النسبة٪
مستوى الدوافع الطقوسية	٠	٠	٦٣	٢٠,٧	٢٤٢	٧٩,٣	٣٠٥	١٠٠٪
مستوى الدوافع النفعية	٦٧	٢٢	١٢٨	٤٢	١١٠	٣٦	٣٠٥	١٠٠٪

ومـن الجـدول الـسابق يتـضح أن هـناك نـسبة كبيرة من المبحوثين يشاهدون تلك المواد الأجنبـية (٣, ٧٩٪) بدوافع طقوسية وبمستوى مرتفع. ويعنى ذلك أن نسبة كبيرة من عينة الدراسـة يتعرضـون لهـذه المـواد الأجنبية؛ لأنها تحقق لهم بعض الإشباعات النفسية، مثل عـدم الـشعور بالـوحدة وتمـضية الوقت بصورة سعيدة، أو تحقق لهم بعض الحاجات مثل الحاجة إلى الترفيه، كما أنها تمثل لدى البعض شيئًا عاديًا يتم حدوثه بحكم العادة أو التعود.

كمـا تـشير بـيانات الجدول السابق أيضًا إلى أن (٧٨٪) من حجم العينة يشاهدون تلك المـواد الأجنبية، ويتعرضون لها بدوافع نفعية أو وظيفية، سواء كان ذلك بمستوى مرتفع (٣٦٪) أو بمستوى متوسط (٤٢٪)، ويعني ذلك أن معظم أفراد العينة يتعرضون لهذه المواد الأجنبـية تعرضًـا هادفًـا يبغون من خلاله تحقيق أهداف معينة، وهو ما يتناسب مع نظرتهم لهذه المواد باعتبارهم فئة لها خصائصها المتميزة.

المتغيرات الأساسية وعلاقتها بدوافع المشاهدة:

- لم تبد أي علاقة مع متغير النوع، فكلاهما له نفس الدوافع، سواء الطقوسية أو النفعية.
  انظر الجدول رقم (٢) من الملحق الإحصائي.

- لم تظهر أيضًا أي علاقة مع متغير محل الإقامة، فلم تختلف دوافع التعرض مع اختلاف مكان الإقامة بالحضر والريف. انظر الجدول رقم (١) من الملحق الإحصائي. إلا أنه بدت علاقة ارتباطيه مع متغير تبعية التعليم لصالح أطفال مدارس اللغات، فلديهم دافعيه أعلى لمشاهدة تلك المواد الأجنبية التليفزيونية، سواء كانت طقوسية، أي بحكم التعود وللحصول على المتعة والترفيه، أو بدافع التعلم والحصول على معلومات عن أشخاص وأماكن مختلفة. انظر الجدول رقم (٣) من الملحق الإحصائي.
- بدت علاقة ارتباطيه مع متغير المكانة الاجتماعية؛ حيث كان أصحاب المكانة الاجتماعية الأعلى لديهم دافعيه أعلى للتعرض لمثل تلك المواد الأجنبية، فهم ملتحقون بمدارس لغات ويسكنون الحضر؛ لذا فمن المنطقي وجود تلك العلاقة الارتباطيه بعدما ثبتت مع تلك المتغيرات. انظر الجدول رقم (٤) من الملحق الإحصائي.

المستوى الثاني: القيم السياسية لأطفال مرحلة الطفولة المتأخرة:

أ- الشعور بأهمية المشاركة السياسية:

يمكن القول إن الأطفال المبحوثين لديهم شعور منخفض نسبيًا بأهمية المشاركة وقيمتها، فقد ذكر (٣٨٪) من العينة أنهم يتابعون ويناقشون ما يحدث في وطنهم، وهناك نسبة كبيرة من الأطفال عازفة عن ذلك؛ حيث بلغت نسبة من لا يتابعون أو يشاركون في الحديث في السياسة ٣٤,١٪ مقابل ٢٧,٩٪ أفادوا أنهم أحيانًا قد يفعلون ذلك. انظر الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

الأطفال وأهمية متابعة الأخبار الخاصة بشئون البلد

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
لا يتابع ولا يشارك في المناقشات السياسية	١٠٤	٣٤,١
يتابع ويشارك أحيانًا في المناقشات السياسية	٨٥	٢٧,٩
يتابع ويشارك في المناقشات السياسية	١١٦	٣٨
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

ويجرى النقاش مع الأسرة أولاً بنسبة ٥٨,٧٪، يليهم الأصدقاء بنسبة ٢٥,١٪، ثم يأتي في النهاية المدرسون بمعدل ضئيل(١٦,٢٪). وهذا يعني تواضع وهامشية دور المعلمين والمدرسة في تربية وتدريب النشء وتدريبهم على الاهتمام بالسياسة. وهذه النتيجة توافق البحث الذي أجري في عدد من الدول، فقد وجدوا أن التلاميذ الإيطاليين والإسرائيليين يناقشون الأمور السياسية بصورة أكبر مع أصدقائهم وأسرهم عن الأطفال الأمريكيين مثلاً، الذين أكدوا أنهم يفعلون ذلك في المدرسة. ويمكن تفسير انخفاض نسبة التلاميذ الذين ذكروا أنهم لا يناقشون مدرسيهم في الأمور السياسية، بأنه راجع إلى طبيعة المناخ المدرسي الذي يحد من حرية المدرس والتلاميذ في مناقشة الأمور السياسية. انظر

الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠)
الأطفال ومع من تجري مناقشة الأمور السياسية

البديل / البيان	التكرارات	النسبة ٪
أفراد الأسرة	٨٤	٥٨,٧
الأصدقاء	٣٦	٢٥,١
المدرسين	٢٣	١٦,٢
المجموع	١٤٣	٪١٠٠

ب ـ المشاركة الحالية للأطفال:

أما بالنسبة لانضمام الأطفال لأية تنظيمات مدرسية أو اشتراكهم في الانتخابات المدرسية، سواء لاختيار مجلس الفصل أو اتحاد الطلبة، فيظهر تواضع تلك النسبة؛ حيث لم يشترك في الانتخابات والتنظيمات المدرسية سوى (٣١,٨٪)، أي أن النسبة الكبرى منهم لم يسبق لها الترشيح لعضوية أية تنظيمات أو جماعات مدرسية، ولم يشاركوا في أية انتخابات، وهذا يدل على تدني مستوى مشاركتهم في الحياة المدرسية. وهذه النتائج تأتي متوافقة مع البحث الذي أجراه د. كمال المنوفي عن الأطفال والسياسة في مصر، وظهر فيه أن نسبة الطلاب الذين سبق لهم الترشيح لاتحاد الطلبة لم تتعد ٣١,٦٪ من مجموع الطلاب، وهذا يؤكد النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية. انظر الجدول التالي.

جدول رقم (١١)
الأطفال والمشاركة في الانتخابات والتنظيمات المدرسية

البديل / البيان	التكرارات	النسبة ٪
يشارك في الانتخابات والتنظيمات المدرسية	٩٧	٣١,٨
يشارك أحيانًا في الانتخابات أو التنظيمات المدرسية	٦٤	٢١
لا يشارك في الانتخابات والتنظيمات المدرسية	١٤٤	٤٧,٢
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

ج ـ المشاركة المستقبلية للأطفال:

يمكن أن تقسم الأسئلة التي وجهت للتلاميذ إلى أسئلة تتعلق بأنشطة سياسية تحتاج لمجهود كبير وأخرى لمجهود أقل **high and low initiative political activities**.

بخصوص الأنشطة السياسية التي لا تحتاج لجهد كبير ودرجة محدودة من روح المبادرة،

يمكن القول إن السؤالين المتعلقين بإمكانية المشاركة في أنشطة تخدم المجتمع المحلي للطفل والمشاركة في الانتخابات المستقبلية قد حظيا بأكبر نسبة من موافقة الأطفال ورغبتهم في المشاركة في تلك الأنشطة، فعند سؤالهم عن رغبتهم في المشاركة في أنشطة منظمات وجمعيات تخدم المجتمع المحلى أجاب ٤٢,٣٪ من الأطفال برغبتهم في ذلك. انظر الجدول رقم (١٢).

جدول رقم (١٢)

موقف الأطفال من المشاركة المستقبلية

البيان / البديل	نعم		لا		لا أعرف		المجموع	
	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪
هل ستشارك في الأحزاب السياسية مستقبلاً؟	٨٧	٢٨,٥	١٣٧	٤٤,٩	٨١	٢٦,٦	٣٠٥	١٠٠
هل ستشارك في الانتخابات العامة مستقبلاً؟	١٠٥	٣٤,٤	٨٨	٢٨,٩	١١٢	٣٦,٧	٣٠٥	١٠٠
هل ستشارك في تقديم خدمات تطوعية؟	١٢٩	٤٢,٣	٧٠	٢٣	١٠٦	٣٤,٨	٣٠٥	٪١٠٠

وتلا ذلك رغبتهم في المشاركة في الانتخابات، فجاءت نسبة من يوافقون على ذلك ٣٤,٣٪ من إجمالي عدد الأطفال المبحوثين.

وقد يكون ذلك راجعًا إلى أن تلك الأنشطة يقبل عليها العديد من الأفراد المحيطين بالأطفال، ويكثر الحديث عنها أكثر من الأنشطة السياسية التي تحتاج لجهد عال، مثل الانضمام للأحزاب السياسية ومحاولة تقلد منصب سياسي. فالمنظمات الأهلية والتي تقدم خدماتٍ لأهالي المجتمع المحلي والأحياء التي يقطن بها التلاميذ، مثل الجوامع الملحق بها العيادات ذات الأجر الرمزي، والجمعيات الشرعية الملحق بها حضانات ونواد صيفية يقضي بها الأطفال أوقات الإجازة الصيفية في ممارسة أنشطة مختلفة تشغل أوقات فراغهم - قد أصبحت هذه المنظمات منتشرة في كل مكان، والأطفال اعتادوا التعامل معها، وعرفوا

قيمتها وأهميتها لهم، وهي بهذا أصبحت عادية ومألوفة، ولمسوا بأنفسهم المردود الاجتماعي لها. هذا إلى جانب أن كتب الاجتماعيات في جميع مراحل الدراسة تؤكد على أهمية العمل التطوعي لتحسين الظروف البيئية والمعيشية للمجتمع ككل بصفة عامة، والمجتمع الصغير أو المحلي بصفة خاصة. إضافة إلى أن العمل بهذه الجمعيات والمنظمات الأهلية مقبول ومتعارف عليه اجتماعيًّا أكثر من الانضمام للأحزاب السياسية، فالأول يتعامل مع الحكومة والثاني أيضًا ولكن في مشاكل وموضوعات ذات طابع اجتماعي، أما الثاني فيتعامل معها في مشاكل ذات طبيعة سياسية قد يصاحبها مشاكل يحاول عديد من الأفراد في المجتمع تجنبها. ففي دراسة لأحد الباحثين وجد أن نسبة المعلمين المشاركين والأعضاء في أحد الأحزاب لا تبلغ سوى ١٨٪ من إجمالي عدد المعلمين أفراد عينة الدراسة، ومن ضمن الأسباب التي أوردها هؤلاء - كتبرير لعدم عضويتهم في أحد الأحزاب - رغبتهم في عدم التعرض لمتاعب هم في غنى عنها(٣٢). إلى جانب أن المناخ السائد يؤدي إلى فقدان الثقة في الأحزاب إلى جانب عدم فاعليتها، أى أن الأطفال يفضلون الانضمام والعمل في منظمات لها أنشطة ومردود اجتماعي.

أما بالنسبة للتصويت، فالأطفال منذ سن مبكرة وهم يسمعون ويشاهدون الانتخابات وكل ما يحيط بها من مظاهر، بل إن المدارس تستخدم كمقار للانتخابات. فهم إذًا إلى حد ما يعرفون ويعتادون هذا اللون من ألوان النشاط السياسي.

وبخصوص الأنشطة السياسية التي تتطلب جهدًا ومبادرة بصورة كبيرة، مثل الانضمام للأحزاب السياسية، فلم تحظ إلا بنسبة قليلة من تأييد وقبول الأطفال المبحوثين. فعند سؤال الأطفال عن إمكانية انضمامهم مستقبلاً للأحزاب السياسية، أجاب ٢٨,٩٪ من العينة بالإيجاب، ولاذ حوالي ٢٦,٦٪ منهم بموقف اللا رأى؛ حيث أجابوا بأنهم لا يعرفون، أي أن أكثر من ثلثي العينة - وهم الأغلبية - توزع بين فئة استبعدت نهائيًا خيار الانضمام وفئة آثرت موقف الحياد. أي أن الأطفال انتقل لديهم التوجه السلبي السائد في المجتمع المصري تجاه المشاركة في الأحزاب السياسية.

ومن خلال العرض السابق يمكن القول، إن الأطفال يدركون أهمية المشاركة ومتابعة المواطن لأمور بلاده وأهمية مشاركته بإيجابية، ولكن في الأمور ذات الطابع الاجتماعي، مثل الأعمال التطوعية لخدمة مجتمعه المحلي، أي أن الأطفال لا يرون أنفسهم قادرين على المشاركة في صناعة القرار والتأثير على السياسة العامة للحكومة. وقد يكون هذا انعكاسًا للثقافة السياسية السائدة في المجتمع، والتي لا تشجع كثيرًا على المشاركة بفاعلية في المسرح السياسي.

---

(٣٢) عبد السلام نوير، الثقافة السياسية للمعلم، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٨، ص ٣٦٤.

قياس المشاركة السياسية لدى الأطفال

الفئة	التكرارات	النسبة ٪
الدنيا (٤ـ٧)	٥٥	١٨
الوسطى (٨ـ١٢)	١٨٠	٥٩
العليا (١٣ـ١٦)	٧٠	٢٣
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

علاقة مستوى التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية بالمشاركة الاجتماعية والسياسية:

ـ كشف التحليل الإحصائي عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين كل من مستوى التعرض والمشاهدة النشطة للمضمون الأجنبي، والدوافع بنوعيها: الطقوسية والنفعية، والإيمان بأهمية المشاركة بأبعادها الثلاثة: الاهتمام السياسي والمشاركة الحالية والمستقبلية. انظر الجدول رقم (١٤).

ولم توجد أي علاقة معنوية مع المتغير الخاص بإدراك واقعية المضمون.

جدول رقم (١٤)

علاقة درجة التعرض وأنماط المشاهدة ودوافعها بالمشاركة الاجتماعية والسياسية

البيان	درجة التعرض		المشاهدة النشطة		إدراك واقعية المضمون		الدوافع الطقوسية		الدوافع النفعية	
البديل	معامل ارتباط برسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط برسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط برسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط برسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط برسون	مستوى المعنوية
الاهتمام السياسي	٣٥٦	٠٠٠	١٥٤	٠٠٠	٠٥٣	٠٠٠	١٤٠	٠٠٠	٢٦٨	٠٠٠
المشاركة الحالية	٥٥٥	٠٠٠	٤٤٨	٠٠٠	٣٥٣	٠٠٠	٤٥٤	٠٠٠	٤٤٧	٠٠٠
المشاركة المستقبلية	٣٧٠	٠٠٠	٢٢٨	٠٠٠	٣٠٨	٠٠٠	٢٤٣	٠٠٠	٢٧٦	٠٠٠

وقد يعود ذلك إلى أن نسبة كبيرة من هؤلاء الأطفال ـ إلى جانب درجة التعرض ـ ينتمون لشرائح ذات مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع وملتحقون بمدارس خاصة، ومن ثَم فإن لديهم شعوراً أكبر بالاقتدار الذاتي، وبأنهم قادرون على خوض الانتخابات، بل والوصول من خلالها لمناصب سياسية، إضافة إلى ما تتيحه لهم مدارسهم من مناخ يساعد على تنمية روح المشاركة لديهم. ويمكن القول، إن وجود علاقة إيجابية بين درجة تعرض الأطفال للتليفزيون بكثافة، والإيمان بأهمية المشاركة وقيمتها، أو المشاركة حاليًا بفاعلية في الأنشطة والتنظيمات المدرسية، أو توقُّع مشاركة جادة وفعالة فيما بعد في الحياة السياسية، وليس في البعد الاجتماعي فقط، أو النواحي الاجتماعية فقط للمجتمع، وجود هذه العلاقة يثير عدداً من التساؤلات حول دور التليفزيون، وخاصة من خلال رسائله الاتصالية ذات المضمون الأجنبي، في تحفيز ودفع مشاهديه الصغار للتقدير والاعتراف بأهمية المشاركة وقيمتها، بل والإيمان بضرورة المشاركة كسلوك إيجابي وحميد، وأهمية

التعامل مع الواقع بإيجابية وفاعلية، فالتليفزيون ـ كما أثبتت إحدى الدراسات[٣٣] من خلال تحليل مضمون المادة الدرامية العربية والأجنبية ـ ضعّف مشاركة الأطفال في الأعمال العربية، فنسبة الأطفال المشاركين في تلك الأعمال من سن (٠ – ١٨) بلغت ٢٥٪ من جملة الأبطال المؤدين لتلك الأعمال الدرامية، أما عن طبيعة مشاركتهم: هل حصلوا على أدوار رئيسية أم ثانوية ؟فقد أثبت التحليل أن الأطفال، والذكور منهم فقط، قاموا بأداء أدوار رئيسية بنسبة ٩,٣ ٪، فلم تقم الطفلات الإناث بأية أدوار رئيسة، في حين بلغت نسبة الأطفال المشاركين في الأعمال الأجنبية من نفس الفئة العمرية ٤٦٪، وقاموا بأداء ٦٢ ٪ من جملة الأدوار الرئيسية.

وكان من اللافت للنظر أن ما يقرب من نصف الأدوار الرئيسية في دراما الأطفال المصرية قام بها الكهول، وهذا يعني أن الأعمال الدرامية المصرية المقدمة للطفل يقوم بها كبار السن وليس الأطفال أو المراهقون، وهذا على عكس الدراما الأجنبية التي يشارك فيها الأطفال والمراهقون بنسب كبيرة نسبياً عن مثيلتها المصرية. ويمكن القول، إن هناك عديداً من برامج الأطفال الأجنبية عالية القيمة، وتعرض على قنوات فضائية عربية، ويقوم بأدوار البطولة فيها أطفال يقدمون المعلومات والطرائف والحكايات. وعندما تزيد نسبة مشاركة الأطفال في البرامج والأعمال التليفزيونية، فإن هذا يمكن أن يزيد من تأثيرها، فالأطفال المشاهدون يميلون إلى التماهي ومحاكاة مَن يماثلونهم أو يتقربون معهم في العمر.

أثر المتغيرات الاساسية على المشاركة السياسية:

ـ أوضح التحليل عدم وجود علاقة مع متغير النوع، حيث لم يكن الأطفال الذكور أكثر ميلاً للمشاركة من الأطفال الإناث، وظهر هذا في إجاباتهم عن الأسئلة الخاصة بجميع بنود المشاركة بصفة عامة. ويمكن القول، إن الاتجاه نحو النشاط السياسي باعتباره نشاطاً يمارسه الرجال، ولهم فيه الباع الأكبر Male-dominated Activity لم يعد هو الاتجاه السائد في الثقافة المصرية، وإنه بدأ يتجه نحو التغير. انظر الجدول رقم (٢) من الملحق الإحصائي.

ـ كما أوضح التحليل وجود علاقة إيجابية بين متغير الريف والحضر وبين المشاركة الحالية في المنظمات المدرسية والترشيح لعضوية مجالس الفصول أو اتحادات الطلبة، إضافة إلى أن أطفال الحضر يتحدثون بدرجة أكبر، ولكن بصورة غير ذات دلالة إحصائية عن

---

(٣٣) إيمان نور الدين الشامي، دور التليفزيون في التنشئة السياسية للطفل المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١، ص ١٠١ـ ١٠٣.

مشاكل بلادهم، أي أنهم أكثر إدراكًا واهتمامًا بالواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه، وقد يكون هذا راجعًا إلى تعدد المصادر التي يتلقون من خلالها المعرفة والمعلومات بصورة أكبر من تلك المتاحة لأطفال الريف. أما بالنسبة للمشاركة المستقبلية، فنجد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بالنسبة لكل الأسئلة التي يتشكل منها هذا البند لصالح من يعيشون في الحضر.

وقد يعود هذا إلى أن عينة الحضر تشتمل على أطفال ملتحقين بمدارس خاصة، أي يتلقون تعليمًا يشجع إلى حد ما على تنمية وغرس مهارات المشاركة بصورة أكبر من تلك التي يتعرض لها أطفال الريف الملتحقون بالمدارس الحكومية، كما أنهم أكثر تعرضًا للمضمون الأجنبي. انظر الجدول رقم (١) من الملحق الإحصائي.

ـ كانت هناك علاقة ارتباط قوية بين نوع المدرسة ودرجة اهتمام الطلبة واعتقادهم في أهمية المشاركة وقيمتها بالنسبة للمواطن الصالح، إلى جانب مشاركتهم الحالية والمستقبلية. فالمدرسة تلعب دوراً مهماً في تنمية اهتمام التلميذ وغرس وتشجيع سلوكيات المشاركة والاهتمام السياسي لديهم، أو قد تلعب دوراً مثبطًا لذلك التوجه لدى التلاميذ، فهذا يعتمد إلى درجة كبيرة على طبيعة المناخ السائد في الفصل المدرسي وأسلوب تعامل كل من المدرس والإدارة المدرسية مع الطلبة. فالفصل المدرسي الذي تسوده علاقة الاحترام والود بين المدرس وتلاميذه، وسيادة نمط التعلم الحواري، أي التعليم القائم على طرح المشكلة على جوهر الوعي لمناقشتها عن طريق الحوار؛ حتى يصل الكل معًا لحل هذه المشكلة؛ حيث يختفي مفهوم معلم التلاميذ أو تلاميذ المعلم، فالجميع يشاركون في عملية ينمون فيها جميعًا. هذا الفصل المدرسي لابد وأن يفضي إلى تعظيم فرص المشاركة أمام التلاميذ؛ لأنه يطرح الواقع الاجتماعي ـ السياسي أمامهم للتحليل والنقد في عملية حوارية بلا تحفظات، يقوم على إيجابية المتعلمين والحوار بينهم وبين المعلمين، فالنظرة إليهم لا تكون باعتبار أن لديهم سلطة من الإدارة المدرسية لجعل التلاميذ يلتزمون بالنظام فقط.

من خلال أسلوب التعليم الحواري وأسلوب التعامل القائم على الاحترام المتبادل بين المعلم وطلبته يتعلم التلاميذ أن لهم رأيًا خاصًا بهم، وأن هذا الرأي يتم احترامه من قِبَل الآخرين، وأن يكونوا أشخاصًا فاعلين، وهذا بالطبع عكس أسلوب التعليم التلقيني، أو كما أطلق عليه باولو فيريرى التعليم البنكي الذي يقوم فيه المعلم بإيداع المعلومات لدى طلبته، فيصبحون هم مكان الإيداع والمعلم هو المودع. فهذا الأسلوب يقوم على أن المدرس يحتكر المعرفة، وما يقوله هو الصواب والآخرين ليسوا إلا متلقين فقط. وهذا الأسلوب بالطبع لا ينهض ببناء الإنسان الديمقراطي، فكما ذكر كل من الموند وفيربا في مؤلفهما الثقافة المدنية: " إذا ساد المناخ الديمقراطي داخل الفصل، فهذا يؤدي إلى وجود الإنسان الديمقراطي في المستقبل ".

ومن خلال قراءة الجدول رقم (٣) نجد أن هناك فارقًا ذا دلالة إحصائية بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة. وهذه النتائج توضح مدى مساهمة نوع المدرسة والمناخ السائد فيها في تنمية اتجاهات إيجابية نحو المشاركة. والمدارس المصرية عامة والحكومية خاصة مدارس ذات طبيعة مغلقة Closed Nature، فالأطفال قد يسمح لهم بالتعبير عن آرائهم في بعض موضوعات الكتب والمناهج المقررة، أو المشاكل والموضوعات ذات الطبيعة الاجتماعية، أما الموضوعات السياسية فهي تتمتع بحساسية خاصة؛ إذ يتجنب المدرسون دائمًا الاقتراب منها، هذا إلى جانب أن العلاقة بين المدرس وتلاميذه يسودها نمط الطاعة والخضوع أكثر من نمط العلاقة الحوارية والمتكافئة، ولكن المدارس الخاصة والخاصة اللغات قد يتمتع تلاميذها بقدر أكبر من حرية المناقشة وفرص المشاركة؛ مما أدى إلى النتائج السابقة. انظر الجدول رقم (٤) من الملحق الإحصائي.

ـ كشف التحليل الإحصائي عن وجود فروق دالة إحصائيًا مع متغير المستوى الاجتماعي ـ الاقتصادي، حيث كان الأطفال مرتفعو المكانة أكثر اهتمامًا و مشاركة حاليًا في التنظيمات المدرسية والانتخابات. أما من حيث المشاركة المستقبلية، فكان الأطفال أيضًا ذوو المكانة المرتفعة أكثر استعداداً للانضمام للأحزاب السياسية. وأيضًا من حيث المشاركة في الانتخابات وتقديم خدمات تطوعية لتنمية مجتمعاتهم. انظر الجدول رقم (٤) من الملحق الإحصائي.

أـ الانتماء لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة:

ما طبيعة هذه القيمة لدى الأطفال ؟كيف يدركون ذواتهم ؟وما العلاقة بين مستوى التعرض للتليفزيون وهذا الإدراك مع بيان أثر المتغيرات الاجتماعية الأخرى؟

أما عن رؤية الأطفال وإدراكهم لذواتهم بمعنى: هل يحسبون أنفسهم مصريين أولاً، أم عربًا، أم مسلمين، أم مسيحيين؟وبسؤالهم عن أي الصفات التي يقدمونها على غيرها، وردت إجابات تَبيَّن من معالجتها كميًا أن الهوية الدينية تتصدر الترتيب الأول بنسبة ٥١,٨٪، أي أن الأطفال يرون أنفسهم مسلمين ومسيحيين أولاً وقبل أي انتماء آخر، وتلا ذلك الهوية المصرية بنسبة ٣٥,١٪، فالهوية العربية بنسبة ١٣٪. وهكذا، فإن حوالي نصف العينة يدركون انتماءهم الديني أولاً، فيصفون أنفسهم بأنهم مسلمون ومسيحيون، وعلى هذا فالانتماء الديني ينبغي أن يسبق غيره من الانتماءات. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥)
رؤية الأطفال لدوائر انتماءاتهم

البيان / البند	المرتبة	التكرار	النسبة ٪
مسلم / مسيحي	الأولى	١٥٨	٥١,٨
مصري	الثانية	١٠٧	٣٥,١
عربي	الثالثة	٤٠	١٣,١
المجموع		٣٠٥	٪١٠٠

ويمكن القول، إن التحليل العميق للثقافة المصرية يؤكد مركزية كل من العقيدة الدينية والانتماء الأسرى، فمن أجلهما يتخلى المصري عن طابعه الهادئ، ليتحول لثائر غاضب(٣٤). فالدين بالفعل يعد مكونًا أساسيًا من مكونات الثقافة المصرية، فكل طفل منذ ولادته تتم تنشئته على أن الدين يعد أساس هويته، وهذا بالنسبة لكل من الأطفال المسلمين والمسيحيين على السواء، بالإضافة إلى أن الإسلام يُرى من جانب الكثيرين على أنه طريقة تنظم الحياة العامة والخاصة معًا. أما الشعور الديني لدى المسيحيين، فيمكن تفسيره في ظل وضعهم كأقلية معتبرة يوحد بينها الدين في مواجهة الأغلبية المسلمة، وقد زاد نمو شعورهم الديني وتمسكهم بالكنيسة كرد فعل للإحياء الإسلامي، ولنفس الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي أدت إلى نمو وازديادها التيارات الإسلامية.

ويشير الجدول رقم (١٦) إلى حقيقة هامة مفادها وجود نسبة معتبرة من الأطفال لا يشعرون بالفخر؛ لكونهم مصريين، فعند سؤالهم عن ذلك أفاد ٤٠٪ من مفردات العينة بغير ذلك.

جدول رقم (١٦)
شعور الأطفال بالفخر/ الرغبة في الهجرة والحصول على جنسية أخرى

البيان / البديل	نعم		لا		لا أعرف		المجموع	
	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪	التكرار	النسبة٪

(٣٤) د. زكى نجيب محمود، قيم من تراثنا، القاهرة: دار الشروق، ١٩٨٤، ص ٣٨٢.

أنت فخور لأنك مصري	١٥٣	٥٠,٢	١٢٢	٤٠	٣٠	٩,٨	٣٠٥	١٠٠
عندما تكبر تحب تهاجر من مصر؟	١٤٢	٤٦,٦	٦٩	٢٢,٦	٩٤	٣٠,٨	٣٠٥	١٠٠
تحب تحصل على جنسية دولة أجنبية؟	١١٢	٣٦,٧	٩٥	٣١,١	٩٨	٣٢,١	٣٠٥	١٠٠

وعن الأسباب التي دعت الأطفال للشعور بالفخر أو عدم الفخر لانتمائهم لمصر، ذكر الأطفال عدداً من الأسباب كما يبين الجدول التالي.

جدول رقم (١٧)

رؤية الأطفال لأهم خصال المصريين والتي تجعلهم فخورين أو غير فخورين بمصريتهم

البيان / البديل	التكرار	النسبة ٪	البيان / البديل	التكرار	النسبة ٪
المصريون كرماء	٢٢	١٤,٤	المصريون كسالى	٢١	١٧,٢
المصريون ينتمون للعالم العربي	٢٥	١٦,٣	المصريون فقراء	٣١	٢٥,٤
المصريون متدينون	٧٤	٤٨,٤	الشوارع قذرة	١٨	١٤,٨
المصريون أصحاب حضارة عريقة	٣٢	٢٠,٩	المصريون لديهم مشاكل عديدة	٥٢	٤٢,٦
المجموع	١٥٣	١٠٠	المجموع	١٢٢	١٠٠

من قراءة الجدول السابق نجد أن الأطفال أوردوا عدداً من الأسباب التي دعتهم إلى الفخر بمصريتهم، جاء على رأسها الانتماء الإسلامي لمصر وتدين شعبها، فقد حصل هذا الاختيار على أكبر نسبة من الإجابات وهي ٤٨,٤٪ من إجمالي إجابات الأطفال، وتلا ذلك ما تتميز به مصر من شهرة وحضارة عريقة، ثم جاء تقريباً في نفس المرتبة كُلٍّ منْ كرم المصريين وانتماء مصر العربي. أما أهم الأسباب التي دعت المبحوثين إلى عدمَ الفخر بانتمائهم لمصر، فقد كانت وجود مشاكل حياتية عديدة يشعرون بها ويلمسونها من خلال المدرسة أولاً، كما ذكر عدد من المبحوثين صعوبة المناهج التعليمية، الدروس الخصوصية والقاعات الدراسية غير المؤهلة لاستيعاب عدد كبير من التلاميذ، إضافة لغياب الأنشطة

المدرسية، هذا إلى جانب ما يراه الأطفال من معاناة ذويهم لتوفير المتطلبات المعيشية.

وعند سؤالهم: عندما تكبر، هل تحب أن تهاجر من مصر؟أجاب ما يقرب من نصف العينة بالإيجاب، وعند سؤالهم: هل تحب الحصول على جنسية دولة أخرى؟أفاد ٣٦,٧ ٪ من الأطفال بأنهم يرغبون في ذلك، أي أن أكثر من ثلث العينة يرغبون في الحصول على جنسية أخرى، وحوالي ثلث العينة الآخر لا يعرف، وهي نسبة يعتد بها. وتفسر هذه النسبة المرتفعة إجابات الأطفال عن السؤال الخاص بـ "لماذا هم غير فخورين بالانتماء لمصر؟" فقد ذكر الأطفال أسبابًا عديدة، جاء على رأسها المسائل الحياتية التي يواجهونها في المدرسة، مثل صعوبة المناهج الدراسية، وازدياد الحاجة إلى الدروس الخصوصية، وندرة القاعات المخصصة للأنشطة المدرسية، وغياب الملاعب والأفنية المدرسية، هذا إلى جانب ما يرونه ويعايشونه من مشاكل الأسرة المرتبطة بغلو الأسعار وصعوبة الحصول على بعض أنواع السلع التموينية. فهذه الأسباب تجعلهم غير فخورين بالانتماء لمصريتهم؛ ومن ثَم تصبح هي نفس الأسباب التي تدفعهم إلى الرغبة في الهجرة، بل والحصول على جنسية دولة أخرى إن أمكن.

مقياس الانتماء:

أوضحت نتائج الدراسة الميدانية انخفاض درجة الانتماء للوطن لدى أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، فقد كان ٢٩,٥ ٪ فقط من مفردات العينة لديهم درجة عالية من الانتماء لمصريتهم، في حين بلغت نسبة منخفضي الانتماء ٣٦,٧ ٪. وهذا يثير تساؤلاً: إذا كانت تلك هي النسبة لأطفال لم تتعد أعمارهم الثانية أو الثالثة عشرة، فماذا سيكون موقفهم عندما يبلغون مطلع العشرينيات، ويكونون أكثر إداركًا للمشاكل الاقتصادية، وعلى رأسها مشكلة البطالة وقلة فرص الزواج؟!

جدول رقم (١٨)
قياس قيمة الانتماء لدى أفراد العينة

الفئة	التكرار	النسبة ٪
الدنيا (٤ـ٦)	١١٢	٣٦,٧
الوسطى (٧ـ٩)	١١٤	٣٧,٤
العليا (١٠ـ١٢)	٧٩	٢٥,٩
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

بـ- أثر درجة التعرض على قيمة الانتماء:

كشف التحليل الإحصائي عن وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائيًا بين درجة

التعرض وأنماطه ودوافعه وبين مدى الشعور بالانتماء.

جدول رقم (١٨)

العلاقة بين درجة التعرض وقيمة الانتماء لدى أفراد العينة

البند / البيان	الانتماء	
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية
درجة التعرض	٠,٤١٧-	٠,٠٠٠
المشاهدة النشطة	٠,١٥٤	٠,٠٠٧
الدوافع الطقوسية	٠,٢٦٣-	٠,٠٠٠
الدوافع النفعية	٠,٣٣٥-	٠,٠٠٠
إدراك واقعية المضمون	٠,٢٨٧-	٠,٠٠٠

فكلما زادت درجة التعرض والمشاهدة النشطة وكل من الدوافع الطقوسية والنفعية وإدراك واقعية المضمون، قلت درجة الانتماء والارتباط بالوطن والأرض والجماعة، وهذا قد يجد تفسيره في الأسباب التي أوردها الأطفال من وجود مشاكل عديدة تحيط بهم ويدركونها ويتعايشون معها، إلى جانب وجود صور مختلفة تعرض عليهم من خلال المضمون الأجنبي المقدم إليهم، يقارنون بينها وبين الواقع الذي يعيشون فيه، صور تعرض واقعاً به بيوت جميلة ونظيفة مؤثثة بأثاث جميل ولوحات بديعة، وشوارع نظيفة ووسائل مواصلات نظيفة وسريعة ومريحة، إلى جانب حدائق واسعة ومدارس بها قاعات للنشاط وأفنية للعب، يستطيع الأطفال فيها ممارسة هواياتهم وأنشطتهم المختلفة. هكذا كتب الأطفال كتبريرات لرغبتهم في الهجرة أو الحصول على جنسية دولة أخرى. بل إن بعض الأطفال ذكروا حسن معاملة المدرسين وكل من الآباء والأمهات.

كما أن هؤلاء الأطفال كثيفة المشاهدة للمضمون الأجنبي، يتاح لبعضهم السفر إلى الخارج والاحتكاك بدول ذات ظروف أفضل من الناحية الاقتصادية. بالإضافة إلى وجود النسبة الأكبر منهم في المدارس الخاصة لغات؛ ومن ثَم يتاح لهم فرصة أكبر للاطلاع على ثقافة الدول من خلال المضمون الأجنبي للمسلسلات والأفلام الآتية منها، فيحدث تدعيم وربط بين ما يشاهدونه وما يدرسونه في كتبهم المدرسية الأجنبية.

أثر المتغيرات الأساسية على قيمة الانتماء:

أوضح التحليل الإحصائي عدم وجود فروق معنوية بين الأطفال المبحوثين استناداً

لمتغير النوع، فلم تكن الطفلة الأنثى أكثر انتماء من الطفل الذكر. أو أقل رغبة منه في الهجرة أو الحصول على جنسية دولة أخرى. انظر الجدول رقم (١) بالملحق الإحصائي.

كشف التحليل عن وجود علاقة ارتباط سلبية قوية بين تبعية التعليم ومدى شعور الأطفال بالانتماء؛ حيث كانت نسبة الأطفال الفخورين بمصريتهم والمقيدين بالمدارس الحكومية أعلى من نسبة الأطفال المنتمين للمدارس الخاصة ومدارس اللغات الخاصة، أي أن أطفال المدارس الحكومية عربي أكثر شعوراً بالانتماء لوطن، هم مصر من أطفال المدرسة الخاصة لغات. انظر الجدول رقم (٣) من الملحق الإحصائي. ويمكن تفسير ذلك بأن نمط الثقافة الذي يدرس لهم ووعاء تلك الثقافة - وهو اللغة الأجنبية - يقدم صورة مضيئة وجميلة للمجتمع الوافدة منه، إلى جانب ما يشاهده أطفال تلك المدارس من قنوات فضائية أجنبية وعربية، كما اتضح ذلك من قائمة تفضيلاتهم عند عرض أنماط ودرجة مشاهدتهم للتليفزيون، وما القنوات والمواد التليفزيونية التي يفضلون مشاهدتها ومتابعتها في الجزء الأول من الدراسة؛ مما قد يجعلهم - عند مقارنة ما يشاهدونه ويقرءون عنه، وما يرونه من واقعهم ووجود أزمات اقتصادية وسلوكيات غير راضين عنها - لا يشعرون بالفخر الكافي بكونهم مصريين.

بدت علاقة قوية بين محل الإقامة والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والانتماء؛ حيث كان الأطفال القاطنون بالريف والأقل مكانة أكثر انتماء من الأطفال الحضريين. انظر الجدول رقم (١) بالملحق الإحصائي.

ج- المساواة بغض النظر عن النوع:

- وعن رؤية الأطفال وإدراكهم للمساواة بين الجنسين، أجاب الأطفال عن السؤال الخاص بـ "من وجهة نظرك يا صديقي، هل يجب أن تعامل البنت مثل الولد؟ "، فأعرب ٣٩,٣٪ من أطفال العينة (١٢٠ طفلاً) عن موافقتهم بأن البنت يجب أن تعامل مثل الولد، في حين رفض ذلك ٦٠,٧٪ من الأطفال (١٨٥ طفلاً). انظر الجدول (١٩).

جدول رقم (١٩)
اعتقاد الأطفال في المساواة في المعاملة بين الأولاد والبنات

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
موافق على معاملة البنت مثل الولد	١٢٠	٣٩,٣
غير موافق على معاملة البنت مثل الولد	١٨٥	٦٠,٧
المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

ومن ثم، فإن الأغلبية ترى أن البنت مختلفة عن الولد؛ ولذا فهي يجب أن تعامل بصورة مختلفة. وتشير بعض الدراسات إلى أن هناك نزوعًا عامًا في مختلف الثقافات؛ لاعتبار المرأة كيانًا "مختلفًا"، علمًا بأن الاختلاف هنا غالبًا ما يتضمن معنى أنها أقل أو أدنى. ومثل هذه النظرة تعمق العوائق الاجتماعية أمام قدرة المرأة على المشاركة بإيجابية في المجتمع وعلى الإنجاز[٣٥]. وهذا يعد مسايرًا للاتجاه العام الذي ساد الثقافة المصرية. وقد بلغت قوة هذا الاتجاه وعمقه حد اعتقاد عدد كبير من الأطفال الإناث صوابه، وهو ما جعل ٤٥,٧٪ منهن يَميلْن إلى الاعتقاد بأن هناك فروقًا تستوجب المعاملة المختلفة.

أما عن أسباب الاعتقاد في ضرورة اختلاف الولد عن البنت من حيث التعامل، فقد كان السبب الأول أن المرأة تعتمد على الرجل في اكتساب معيشتها، فالرجل هو الذي ينفق عليها، فهي تعمل في المنزل، والرجل يعمل خارجه، أي أن مرجع النظر إلى المرأة على أنها كائن يستوجب التعامل بصورة مختلفة يستند ضمنيًا في أذهان الأطفال على أنها تعمل بأعمال أقل شأنًا من تلك التي يعمل بها آباؤهم، فعمل آبائهم يرونه أكثر قيمة، فهو يأتي بالنقود التي تلبى احتياجاتهم واحتياجات أمهاتهم اللائى رغم عملهن "المنزلي" لا يمكنهن تلبية مطالبهم دون النقود التي يحصل عليها آباؤهم. أدرك الأطفال - رغم صغر سنهم - النظرة المجتمعية التي تنظر لعمل المرأة في المنزل باعتباره أقل شأنًا من عمل الرجل خارجه، فعملها يتم في إطار القسم الأكثر تخلفًا في الاقتصاد، وهو الجزء (المنزلي الخاص). وفي هذا السياق لا تُقدَّر المرأة على نفس النحو الذي يُقدر به الرجل الذي يؤدي عمله في القسم الأكثر مُقوَّمة حداثة وإنتاجية في الاقتصاد، وهو سوق العمل، هذا إلى جانب أن عمله هذا يعد سلعة بالنقود، لها ثمن، أي عمل حقيقي. وهذا يرتبط من ناحية أخرى بالأساس التاريخي لنمو المجتمعات وتطورها؛ حيث أصبح التبادل هو أساس النشاط الاقتصادي، خاصة التبادل السلعي، بمعنى أن يكون لكل منتَج قيمة سلعية أو نقدية، أي ثمن. ويعد النظام الاقتصادي الرأسمالي السائد حاليًا هو نظام الإنتاج السلعي المعمم، وفي هذا الإطار فإن كل ما ينتج خارج السوق من أجل الاستعمال المباشر لا يعتبر سلعة لها قيمة تبادلية، ويعتبر عمل المرأة في المنزل وتربية الأطفال - وهم قوى الإنتاج المستقبلية - من قَبيل العمل الضروري، ولكن لأنه لا يتم في إطار السوق، وليس له قيمة تبادلية، فهو لا يعتبر عملاً حقيقيًا، ولا يُقَيم كعمل الرجل في السوق، ولا تعتبر قيمة النساء اللاتي يعملن في المنزل

(35) I bid p. 5.

في نفس قيمة الرجال الذين يعملون خارجه[٣٦].

وهكذا أدرك الأطفال أن ما يجعل البنت ـ ومن ثَم المرأة ـ مختلفة هو أنها لا تعمل والرجل يعمل، أي أن العمل داخل المنزل رغم مشقته لا يعد عملاً حقيقياً.

أما السبب الثاني والذي جاء في المرتبة الثانية بنسبة ٧, ٢٩٪، فهو أن البنات يلعبن بلعب مختلفة عن تلك التي يلعب بها الأولاد، فقد ذكر الأطفال أن البنات يلعبن بالعرائس ويحببن حياكة ملابسها أو شراءها وشراء أدوات مكياجها، إلى جانب مجسمات المنزل وأدواته. أما الأولاد فيفضلون اللعب بالكرة والنيشان والعربات ذات الأشكال المختلفة، أي أن طرق وأساليب اللعب المختلفة تعد عاملاً آخر كمصدر للاختلاف والتميز بين الولد والبنت، وهذا يعود إلى الأساليب المتبعة في تنشئة كل من الولد والبنت فقد درج عديد من الآباء على أن اختيار لعب لأولادهم يقوم على أساس جنسوى، و كذلك رؤيتهم لدور كل من البنت، والولد مستقبلاً.

أما السبب الثالث فهو أن البنت تساعد في الأعمال المنزلية، أما الولد فلا يُكلَّف بذلك، وجاءت تكراراته بنسبة ٣, ٢٤٪. وذكر الأطفال السبب الأخير، وهو الأسرة تخاف على البنت بصورة أكبر من الولد، فلا يُسمَح لها بالخروج من المنزل بعد أوقات محددة يحددها الأب. أما الولد فلا خوف عليه، إضافة إلى أن البنت يتدخل الأهل في اختيار أصدقائها، بل ومنعها من مخالطة من لا ترضى عنهم الأسرة، وهذا بالطبع للحفاظ على أخلاق الفتاة وعفتها، وهو أحد الأساسيات الثقافية التي تغوص في أعماق المجتمع المصري، بل والعربي أيضاً. ولكن الأمر الذي يثير التعجب أن هذه المسلمة تقف على طرف النقيض مع موقف قِيمي وثقافي آخر، يطالب الفتاة في ذات الوقت أن تدعم دورها الأنثوي بما يتضمنه من تدريب لإبراز جمالها وجذب الرجل لها[٣٧]. وهناك عدد كبير من الدراسات التي تناولت هذه القضية، وكشفت عن كيفية تصوير المجتمع للمرأة كمخلوق وُجد

---

(٣٦) د. شهيدة الباز، عمل المرأة وإشكالية المساواة بين الجنسين في مصر في: المرأة المصرية والعدالة الاجتماعية والاقتصادية، إعداد د. نادية حليم، د. نادية رمزي وآخرون، القاهرة: دار الثقافة، ١٩٩٤، ص ٧٤.

(٣٧) د. زينب شاهين، تنشئة الأطفال الإناث في مصر: دراسة في انتهاك الحقوق في مؤتمر الطفل وآفاق القرن الحادي والعشرين، تحرير د. إلهام عفيفي وآخرون، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٣، ص ٢٦٧.

لإمتاع الرجل ومحاولة إرضائه[٣٨]. وقد كان مثيراً للانتباه أن تقدم الطفلة الأنثى نفس المبررات التي قدمها الولد الذكر لاختلاف طبيعة كل منهما، والتي تستوجب التعامل بشكل مختلف، أي أن هناك تصوراً عقلياً يتكون ويترسخ منذ الصغر عن البنت ولها، وهو ما يوضح آثار التنشئة المبكرة وطبيعة الصورة المقدمة والدور المتوقع والمفروض على المرأة في المجتمع المصري، والتي تفرض قيوداً داخل النفوس تحول دون التحرر والفاعلية. انظر الجدول رقم (٢٠).

جدول (٢٠)
مبررات الأطفال لاختلاف أساليب التعامل بين الولد والبنت

البيان / البديل	التكرارات: ذكور	إناث	المجموع	نسبة غير الموافقين ٪	نسبة العينة ٪
البنات يساعدن في الأعمال المنزلية	٣٠	١٥	٤٥	٢٤،٣	١٤,٨
أساليب وأدوات اللعب المختلفة	٣١	٢٤	٥٥	٢٩,٧	١٨,٧
المرأة تعتمد على الرجل في اكتساب معيشتها وتلبية احتياجاتها	٢٨	٢٩	٥٧	٣٠,٨	١٨,٧
البنت يخاف عليها أكثر من الولد	١٧	١١	٢٨	١٥,٢	٠,٠٩
غير مطلوب	-	-	١٢٠	-	٣٩,٣
المجموع	١٠٦	٧٩	٣٠٥	١٠٠,٠	١٠٠,٠

وهكذا نجد أن الأسباب التي ذكرها الأطفال كافة تتعلق بنمط التنشئة الاجتماعية، فالتمييز في المعاملة بين الصبيان والبنات يبدأ منذ الولادة، فحين يولد صبي تعم الفرحة وتقام الاحتفالات. ولا يحدث ذلك حين تولد بنت. وحين لا تنجب المرأة صبياً فإنها تثير الشفقة وقد تطلق. وفي الحقيقة إن هذا الاحتفاء بولادة الصبي يدفع المرأة إلى الاهتمام بمتطلباته، وذلك على حساب أخواته البنات. ومنذ نعومة أظفارها فإنه يفرض على البنت القيام بمهمات ومسئوليات خاصة. فما إن تبلغ البنت حتى يُفرض عليها الاحتشام، وما إن يبلغ الصبي السن نفسها حتى يعطى حرية أكبر، فهو يُعفى من العمل المنزلي ويقضي وقته

(٣٨) انظر على سبيل المثال: مصطفى سويف وآخرون، صورة المرأة كما تقدم في قصص الصحافة النسائية، المجلد الثاني منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية، ١٩٨٣، ص ٢٤٩ - ٢٥٢. ود. منى الحديدي، السينما والمرأة المصرية، المؤتمر الأول لجمعية تضامن المرأة، ١٩٨٦.

مع أترابه(٣٩). وهذا يعني أن القيود الاجتماعية التي يخضع لها الذكر والأنثى تتلاشى بالنسبة للذكر، وتزداد بالنسبة للأنثى مع التقدم في العمر، حيث يزداد حجم الحرية المتاحة له. فمنذ مرحلة الطفولة يظهر التناقض بين دور الأنثى والذكر، فالبنت تلحق بأمها، وتكلف بالأعمال المنزلية وتتعلم كيف تصبح زوجة مثالية نموذجية، كما تلقن الفضائل النسوية، كالخضوع والانقياد والعمل المنزلي(٤٠).

وانطلاقًا من نتائج السؤال السابق اعتبر الأطفال أن أفضل وظيفة للمرأة هي أن تكون ربة منزل، فقد حظي هذا الاختيار بأعلى نسبة من التكرارات ٣٥٪ (١٠٧ أطفال)، ثم تلا ذلك أن تكون مدرسة بنسبة ٢١٪ (٥٣ طفلاً)، ثم طبيبة بنسبة ١٧,٤٪ (٥٣ طفلاً)، وتقاربت نسب كل من وظيفة ممرضة ١٠٪ ومهندسة ١١,٦٪، في حين جاء في ذيل القائمة المقترحة للوظائف الأفضل للمرأة ضابطة شرطة بنسبة ٢٪ (٦ أطفال)، ولم يذكر أن المرأة تصلح لوظيفة قاض إلا ثمانية أطفال فقط من إجمالي ثلاثمائة وخمسة أطفال بنسبة ٢,٦٪ فقط. أي أن أكثر من ثلث العينة يرون أفضل الوظائف على الإطلاق هي رعاية الأسرة والقيام بالواجبات المنزلية، يلي ذلك الوظائف التقليدية، مثل التدريس والتمريض. أما الوظائف غير التقليدية مثل ضابطة الشرطة أو قاضية. فلم تحظ إلا بأقل التكرارات. وهذا يؤكد النتائج السابقة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢١)

الأطفال وأفضل الوظائف بالنسبة للمرأة

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
ربة منزل	١٠٧	٣٥,١
طبيبة	٥٣	١٧,٤
مدرسة	٦٤	٢١
مهندسة	٣٣	١٠,٨
ممرضة	٣٤	١١,١
قاضية	٨	٢,٦
ضابطة شرطة	٦	٢,٠
المجموع	٣٠٥	١٠٠

ومن اللافت للنظر أنه لم توجد فروق معنوية بين الذكور والإناث في ترتيب اختيار الوظائف الملائمة للمرأة؛ وهذا يعني أن البنت تعتقد أن المنزل هو مكان العمل الأفضل

---

(٣٩) د. عبد القادر عرابي، المرأة العربية بين التقليد والتجديد، المستقبل العربي، السنة ١٣، العدد ١٣٦، يونيه ١٩٩٠، ص ٥٨.

(٤٠) جيرمين جرير، المرأة المدجنة، تعريب هنرييت عبودي، بيروت: د. ن، ١٩٨١. ص ١٥٣.

والأكثر ملاءمة لها. وقد يكون هذا راجعًا إلى عـدد مـن العوامـل، أهمهـا الواقـع الحـالي والذي يشهد تراجعًا في نسبة مشاركة المرأة في قوة العمل.

بالإضافة إلى ظهور اتجاهـات تـدعو لعـودة المـرأة للمنـزل، واعتبـاره مكانهـا الطبيعـي ووظيفتها الأساسية. إلى جانب تراجع الدولة عن تقديم الخدمات المساعدة للمرأة العاملة، فزادت معاناتها، فبدأت تخلط بين العمـل كحـق اجتمـاعي والـصعوبات المحيطـة بأدائهـا لعملها. وقد أدى ذلك إلى تراجع تمسك المرأة بحقها في العمل والبحث عن البديل في شـكل زوج يمكنه التكفل بها اقتصاديًا. يضاف إلى ذلك الثقافـة المحافظـة الـتي تمنـع الرجـل مـن مشاركة زوجته العاملة في تحمل الأعباء المنزلية ورعاية الأطفـال، كـذلك تـؤثر التوجهـات الرجعية المنتشرة في المجتمع المصري حاليًا والتي تنادي بعودة المرأة للبيت على وعـي النـساء (الأمهات) بشكل سلبي، وهذا ينتقل من خلال قيامهم بالتنشئة على أولادهم الأطفـال.. نساء ورجال الغد.

قياس قيمة المساواة:

بلغت نسبة غير المؤمنين بالمساواة بين الجنسين ٢ , ٣٠٪ من إجمالي عينة الأطفـال، وهـم مَنْ أجابوا بعدم الموافقة على السؤال الخاص: "هل يجب أن تعامل البنـت مثـل الولـد؟"، واختاروا "ربة منزل" كأفضل عمل تقوم به المـرأة، أمـا المـستوى الثـاني، وهـم متوسـطو الإيمان بقيمة المساواة بين الجنسين وفقـد بلغـت نـسبتهم ٤ , ٣٥٪، وهـم الأطفـال الـذين أجابوا عن السـؤال الخاص: "هل يجـب أن تعامـل البنـت مثـل الولـد؟" بالموافقـة، وعـن السؤال الثاني بأن اختاروا أفضل عمل للمرأة أن تكون ربة منزل أو العكـس، وقـد رفـضوا الموافقة على السـؤال الأول واختيار أي عمل آخر للمرأة غير أن تكون ربة منزل من الـسؤال الثاني.

أما مرتفعو الإيمان بقيمة المساواة، وهم من وافقوا على أنه يجب أن يعامل كل من طـرفي المجتمع على قدم المساواة وعلى أن يكون للمرأة عمل خارج المنـزل، فقـد بلغـت نـسبتهم ٤ , ٣٤٪، أي حوالي ثلث العينة فقط، هذا على الرغم من كوننا في الألفيـة الثالثـة، ومـع كل تلك الإعلانات والدعوات إلى المساواة وعدم التفرقة بين كل من الذكور والإناث.

جدول رقم (٢٢)
قياس قيمة المساواة لدى أفراد العينة

البيان / البديل	التكرارات	النسبة ٪
المستوى الأول	٩٢	٣٠,٢
المستوى الثاني	١٠٨	٣٥,٤
المستوى الثالث	١٠٥	٣٤,٤

المجموع	٣٠٥	٪١٠٠

ج- أثر درجة التعرض على المساواة بصرف النظر عن النوع :

أوضح التحليل وجود علاقة ارتباطية بين إيمان الأطفال بالمساواة بصرف النظر عن النوع، ودرجة التعرض للمضمون الأجنبي للمواد التليفزيونية، حيث كان الأطفال الأكثر مشاهدة أكثر إيمانًا بالمساواة، وصحت المقولة السابقة أيضًا بالنسبة للمشاهدة النشطة للمضمون الأجنبي، والدوافع بنوعيها : الطقوسية والنفعية . انظر الجدول التالي .

جدول رقم (٢٣)

العلاقة بين درجة التعرض وأنماطه والإيمان بالمساواة لدى أفراد العينة

البيان / البديل	درجة التعرض		المشاهدة النشطة		الدوافع الطقوسية		الدوافع النفعية		إدراك واقعية المضمون	
	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية	معامل ارتباط بيرسون	مستوى المعنوية
المساواة	.٢٦٥	.٠٠٠	.٣٢٧	٠٠٠	.٢٣٢	٠٠٠	٣١٨	٠٠٠	.٢٤٣	٠٠٠

والنتائج السابقة تؤكد أن التليفزيون لا يقتصر دوره على كونه أداة ترفيهية، ولكن أداة لاكتساب المعرفة والمعلومات، فالصورة التي يقدمها للعالم المحيط بالأطفال يقدمها باعتبارها طبيعية وحقيقية يتفاعل من خلالها أفراد هذا العالم، وأحد جوانب هذا التفاعل

تفاعلهم من خلال الأدوار التي يشغلونها، فهو يقدم لهم كيف تتعامل النساء مع الرجال وفقًا للدور كل منهم وموقعه في المجتمع(٤١).

وهناك عديد من الدراسات التي أكدت على أن تقديم التليفزيون للمرأة في أدوار معينة لا يؤثر على الأطفال فقط في اختيار لعبهم وملابسهم، وإنما يمتد تأثيره ليشمل نظرتهم لأنفسهم والوظائف والأدوار التي يمكن أن يشغلوها عندما يكبرون، ويساهم كذلك في درجة ثقتهم بأنفسهم(٤٢). وفي دراسة لمورجان على عينة من المراهقين امتدت لمدة عامين حاول فيها الإجابة عن سؤال: هل هناك علاقة بين درجة تعرض هؤلاء الأطفال للتليفزيون وما يشاهدونه من نماذج لأدوار اجتماعية يقوم بها كل من النساء والرجال، ودرجة قبولهم لها باعتبارها طبيعية وعادية إلى جانب توقعاتهم بالنسبة لأدوارهم، واختيارهم للوظائف التي يتطلعون إليها مستقبلاً ؟ وقد وجد أن هناك علاقة قوية بين درجة المشاهدة وإدراك العينة للأدوار الاجتماعية والوظائف الأكثر ملاءمة لكل من الرجل والمرأة(٤٣) كما يعرضها التليفزيون.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن Gunter توصل- في بحثه الذي أجراه على عينة من الأطفال تقع أعمارهم ما بين (١٣-١٥) عامًا إلى أن التليفزيون يمد هؤلاء الأطفال بالمعلومات حول طبيعة الوظائف المختلفة؛ حيث أشار ٩٧٪ من الأطفال عينة الدراسة إلى أن التليفزيون يعد مصدراً هامًا من مصادر معرفتهم بالوظائف لكل من الرجل والمرأة، بالإضافة إلى أن الأطفال يتأثرون بما يشاهدونه في تحديد ما يتمنون لأنفسهم حينما يكبرون، فقد أشار الأطفال الذكور إلى أنهم يرغبون في وظائف توصف عادة بأنها مقصورة على الرجال Traditionally Male، مثل البوليس والجيش، وكذلك كان اختيار البنات(٤٤) أي أن الأطفال كان لديهم اتجاه لاختيار الأنماط الوظيفية لكل من الرجل والمرأة كما يشاهدونها.

والنتائج السابقة يمكن أن تُفسر أيضًا من خلال نظريات التعلم الاجتماعي، فهذه النظريات تؤكد على أن السلوك يتم اكتسابه من خلال الملاحظة والتدعيم ثم المحاكاة للنماذج التي يشاهدها الفرد، فمن خلال التجارب المتعددة التي أجراها باندورا، خلص إلى أن الأطفال يميلون إلى تقليد النماذج السلوكية التي تصدر عن أشخاص يماثلونهم في النوع (الجنس)، وهذا التقليد يزداد إذا ما تم تدعيمه من قبل الآخرين ومكافأته والترحيب

---

(٤١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة راجع:

-Barrie. Gunter and Jill. Mc Aleer , Children And Television (London , Routledge , 1997) p. 61

-Judith v. Evra , Television and Children and Development , op. cit p. 112.

(42) I bid. p. 112 , 113.

(43) B. Gunter and J. Mc Aleer , children ... op.cit p. 64.

(44) Ibid. p. 80.

به[٤٥]. وهذا السلوك يتكرر من خلال التدعيم الذي يقوم به الأشخاص المحيطون بالطفل، عن طريق إبداء مشاعر الرضا والترحيب به. إذًا فالأطفال من خلال تكرار مشاهدتهم للنماذج المقدمة إليهم تترسخ في أذهانهم صور معينة، والتليفزيون من خلال المضمون الأجنبي عندما ينسب للمرأة صفات لا تختلف كثيراً عن الصفات الموصوف بها الرجل، وأن وظائف المرآة تتعدى الوظائف التقليدية أو المساعدة، مثل الممرضة والسكرتيرة أو الطالبة، إلى جانب أن الشخصيات الرئيسية في الأفلام والتمثيليات لم تكن من نصيب البطل الذكر فقط - فهذا يمكن أن يؤدي إلى عملية برمجة للأطفال تجعلهم يؤمنون بأن الإناث لَسْنَ الجنس الأقل شأنًا، وتترسخ هذه القيم في حياتهم اليومية.

لقد أثبتت دراسات عديدة(٤) أن ما يقدمه التليفزيون من مضامين عربية لمشاهديه الصغار يؤكد على السمات والمفاهيم والتصورات الشائعة حول الإناث في المجتمع، والتي من أبرزها أن التصنيف قائم على أساس صفات خاصة مرتبطة بالمرأة لكونها فقط امرأة، وصفات خاصة بالرجل، وهو تصنيف ثابت وليس تصنيفًا مرنًا يتشكل في ضوء عوامل اجتماعية واقتصادية وثقافية مختلفة. إذ يسلم المجتمع المصري والعربي عامة بالطبيعة المغايرة للجنسين وبأن الأنماط والنماذج الشائعة والخاصة بالذكورة والأنوثة هي واقع طبيعي، بل وواقع قيمي وأخلاقي أيضًا. فبينما يعتقد المجتمع- على سبيل المثال - أن الرجل بطبيعته إيجابي ومبادر وأميل للحياة العامة، يعتقد أن المرأة بطبيعتها سلبية وخائفة وأميل للحياة الخاصة. واستنادًا إلى هذا الاعتقاد الخاطئ تتم عملية التنشئة في المجتمع على أساس التفرقة الواضحة في المعاملة بين الذكور والإناث. وقد ثبتت صحة ذلك؛ فالأطفال الذين يشاهدون المواد العربية بالتليفزيون أقل إيمانًا بالمساواة من نظرائهم الأكثر مشاهدة للمضمون الأجنبي المقدم. والجدول السابق يوضح ذلك.

جـ - أثر المتغيرات الأساسية على قيمة المساواة بغض النظر عن النوع:

بدت علاقة ارتباطيه بين متغير محل الإقامة ودرجة إيمان الأطفال بالمساواة؛ حيث كان أطفال الحضر أكثر إيمانًا بالمساواة. وقد يرجع هذا إلى أن نسبة كبيرة من أطفال الحضر من أطفال مدارس اللغات والتجريبية والخاصة، إضافة إلى تعرضهم بصورة أكبر من أطفال الريف لمؤثرات ثقافية تعطى أهمية لعمل المرأة خارج المنزل. انظر الجدول رقم (١) من الملحق الإحصائي.

- لم تبد علاقة ارتباطيه مع متغير النوع؛ حيث إنه لم توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث، فلم يكن الأطفال الإناث أقل إيمانًا بالمساواة في المعاملة بين النوعين من

---

(45) Dan Fleming , Power Play (Manchester , Manchester University Press , 1996) p. 59.

الأطفال الذكور. ويبدو بشكل عام أن هذا يشير لتطور إيجابي بصدد وعي البنت ـ امرأة المستقبل ـ بذاتها وبأنها يجب أن تُعامَل على قدم المساواة مع الولد. انظر الجدول رقم (٢) بالملحق الإحصائي.

ـ أوضح التحليل الإحصائي وجود علاقة معنوية مع متغير تبعية التعليم لصالح مدرسة اللغات، فقد كان أطفال تلك المدرسة أكثر تأييداً لأهمية المساواة، وأكثر تحرراً في اختيار الوظائف الملائمة للمرأة؛ حيث ذكروا إمكانية أن تصبح المرأة ضابطة شرطة أو قاضية. صحيح أن هذه الوظائف حصلت على تكرارات بسيطة، ولكن هذا مؤشر على بدايات تكوّن وعي جديد، وقد يكون هذا مرجعه تعرض هؤلاء الأطفال لثقافة أجنبية من خلال المقررات الدراسية التي يدرسونها، أو من خلال ما يشاهدونه في المحطات الفضائية، والتي تعرض غالبًا أفلامًا ومسلسلات أجنبية كما ظهر من خلال تفضيلاتهم وما تتضمنه من عرض لأدوار مختلفة للمرأة. هذا في حين فضل تلاميذ المدارس الحكومية عربي في كل من الريف والمدينة اختيار الوظائف النمطية لها. انظر الجدول رقم (٣) من الملحق الإحصائي.

ـ بدت علاقة ارتباطية دالة مع متغير الحالة الاجتماعية الاقتصادية؛ حيث كان الأطفال مرتفعو المكانة أكثر إيمانًا بأهمية المساواة. انظر الجدول رقم (٤) من الملحق الإحصائي.

الخاتمة

بدا مما سبق ارتفاع كثافة تعرض الأطفال للمضمون الأجنبي في المواد التليفزيونية المقدمة إليهم؛ حيث كشفت نتائج الدراسة عن معدل تعرض مرتفع، فقد بلغت نسبة الأطفال كثيفي التعرض ٤٣٪ (١٣١ طفلاً) من حجم عينة الأطفال مشاهدي تلك المواد. وهذا يعني أن مشاهدة هذه المواد بالفعل تحتل موقعًا هامًا ومحوريًا في حياة الأطفال المصريين.

وقد اتضح كذلك أن أغلب الأطفال أثناء مشاهدتهم لهذه المواد الأجنبية لا يستخدمون التليفزيون كخلفية، وأن هذه المشاهدة تسبقها نية، ويعقبها فهم وتذكر. فحوالي ٧٧٪ من عينة الدراسة يشاهدون المواد التليفزيونية الأجنبية بصورة نشطة وبشكل متوسط إلى مرتفع. كما تشير البيانات إلى أن ٦٨,٩٪ من عينة الدراسة ينظرون إلى هذه المواد الأجنبية باعتبارها تعبيراً واقعياً عن أحداث وقعت بالفعل، وهذا يعنى أن نسبة معتبرة من الأطفال ينظرون إلى هذه المواد الأجنبية التليفزيونية باعتبارها مصدراً للتعلم يستطيعون من خلاله رؤية عوالم جديدة واكتساب معلومات في مجالات مختلفة. ويرون أن هذه المواد الأجنبية إنما تعكس واقعًا يشبه واقعهم، وتعرض مشكلات تشبه مشاكلهم، وتخاطبهم بصورة يفهمونها، وهو ما قد يفتقدونه في المواد التليفزيونية العربية، بالإضافة إلى خصائص تلك المواد الشكلية والمضمونية، والتي تساعد على انجذاب الأطفال المشاهدين لها والحرص على متابعتها، لا سيما إذا قورنت بالمواد العربية، ولعل هذا ما يدفع بعض الأطفال ـ رغم

عدم معرفتهم الجيدة باللغة إلى مشاهدتها ومتابعتها .

وقد سعت الدراسة للإجابة عن عدد من الأسئلة ؛ بغية استكشاف العلاقة بين درجة تعرض الأطفال للمضمون الأجنبي للمواد التليفزيونية المقدمة إليهم وبعض القيم السياسية لديهم . ومن خلال نتائج الدراسة يمكن الإجابة عن تلك الأسئلة ، وهي كالتالي :

السؤال الأول :

هل هناك علاقة بين مستوى تعرض الأطفال للبرامج والأفلام والتمثيليات الأجنبية التليفزيونية المقدمة لهم وبعض القيم السياسية لديهم ؟

ـ كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين مستوى تعرض الأطفال للمضمون الأجنبي المقدم إليهم والإيمان بأهمية المشاركة بأبعادها الثلاثة : الاهتمام السياسي والمشاركة الحالية والمستقبلية . ويمكن القول ، إن وجود علاقة إيجابية بين درجة تعرض الأطفال للتليفزيون بكثافة والإيمان بأهمية وقيمة المشاركة حاليًا بفاعلية في الأنشطة والتنظيمات المدرسية ، أو توقع مشاركة جادة وفعالة فيما بعد في الحياة السياسية ، وليس في البعد الاجتماعي فقط ، أو النواحي الاجتماعية فقط للمجتمع ، وجود هذه العلاقة يثير عدداً من الأسئلة حول دور التليفزيون ، وخاصة من خلال رسائله الاتصالية ذات المضمون الأجنبي في تحفيز مشاهديه الصغار ودفعهم للتقدير والاعتراف بأهمية المشاركة وقيمتها ، بل والإيمان بضرورة المشاركة كسلوك إيجابي وحميد ، وأهمية التعامل مع الواقع بإيجابية وفاعلية .

ـ كشف التحليل الإحصائي عن وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيًا بين مستوى التعرض ومدى الشعور بالانتماء . فكلما زادت درجة التعرض ، قلت درجة الانتماء والارتباط بالوطن والأرض والجماعة ، وهذا قد نجد تفسيره في الأسباب التي أوردها الأطفال من وجود مشاكل عديدة تحيط بهم ويدركونها ويتعايشون معها ، إلى جانب وجود صور مختلفة تُعرَض عليهم من خلال المضمون الأجنبي المقدم إليهم ، يقارنون بينها وبين الواقع الذي يعيشون فيه ، صور تعرض واقعًا به بيوت جميلة ونظيفة مؤثثة بأثاث جميل ولوحات بديعة ، وشوارع نظيفة ، ووسائل مواصلات نظيفة وسريعة ومريحة ، إلى جانب حدائق واسعة ومدارس بها قاعات للنشاط وأفنية للعب يستطيع الأطفال فيها ممارسة هواياتهم وأنشطتهم المختلفة .

السؤال الثاني :

هل الأطفال الأكثر تعرضا لديهم قيم أكثر ديمقراطية ؟

بدا من نتائج الدراسة إن الأطفال كثيفي التعرض للمضمون الأجنبي للمواد التلفزيونية المقدمة إليهم يتبنون قيم أكثر ديمقراطية ، فقد كانوا أكثر ايمانا بأهمية المشاركة ، وأكثر أنخراطا فى منظمات المشاركة المتاحة لهم مثل مجلس الفصل أو اتحاد الطلبة ، وأشد رغبة فى خوض الأنتخابات العامة أو الانضمام للأحزاب السياسية .

وعى صعيد المساواه كانوا أيضا مرتفعى الايمان بتلك القيمة، ولكن درجة انتمائهم كانت ضعيفة.

السؤال الثالث:

هل تتأثر تلك العلاقة بوجود عدد من المتغيرات الوسيطة، مثل:

- المشاهدة النشطة لهذه المواد الأجنبية.

- وجود مستوى مرتفع من إدراك واقعية مضمون هذه المواد الأجنبية.

- المشاهدة بدوافع طقوسية ونفعية؟

كانت إجابة هذا السؤال بنعم، فقد كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين كل متغير من المتغيرات السابقة، والقيم والاتجاهات لدى الأطفال ذوي الدوافع الطقوسية والنفعية، ولديهم مستوى مرتفع من إدراك واقعية المضمون.

- وقد اتضح كذلك وجود علاقة دالة بين كل من المتغيرات الأساسية والقيم لدى الأطفال.

وفي النهاية؛ يمكن القول إن نتائج الدراسة قد أوضحت وجود علاقة دالة بين مستوى التعرض وبعض القيم السياسية لدى الأطفال، وقد بدت القيمة المتعلقة بالانتماء هي الأكثر تأثراً. ولكن لا يمكن الجزم بتأثير أحادي الاتجاه لهذا المتغير فقط، فهناك عوامل عديدة أثرت بلا شك في تدعيم تلك العلاقة، مثل وجود الأطفال في مدارس لغات ووجودهم بالحضر، أو انتمائهم لمكانة اجتماعية مرتفعة. فوجود النسبة الأكبر منهم في المدارس الخاصة لغات يتيح لهم الاطلاع على ثقافة الدول التي يتعرضون للمضمون الأجنبي للمسلسلات والأفلام الآتية منها، فيحدث تدعيم وربط بين ما يشاهدونه وما يدرسونه في كتبهم المدرسية الأجنبية. كما أن ارتفاع مكانتهم الاجتماعية يسمح لبعضهم بالسفر إلى الخارج، والاحتكاك بشعوب وثقافات مختلفة.

المراجع العربية

١. ابتسام الجندي، نحو إنتاج برامج تليفزيونية ناجحة للأطفال: الصعوبات والحلول، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.

٢. ابتسام الجندي، مايسة المفتي، برامج الأطفال في التليفزيون المصري: دراسة تقويمية، القاهرة، مؤسسة هانس زايدال، ١٩٩٦.

٣. أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، ط ١١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٩.

٤. المعجم الوسيط، ط ١، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ١٩٦٠.

٥. إلهام عفيفي وآخرون، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ١٩٩٣.

٦ . إيمان نور الدين الشامي، دور التليفزيونية في التنشئة السياسية للطفل المصري، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ٢٠٠١ .
٧ . أيمن منصور : العلاقة بين التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية والاغتراب الثقافي بين عينة من الشباب المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٩٧ .
٨ . قدري حفني . برامج الأطفال في التليفزيون بين الهوية القومية وتحديات المستقبل في برنامج الأطفال في التليفزيون المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين، وثيقة غير منشورة صادرة عن مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس، ١٩٩٨ .
٩ . جيرمين جرير، المرأة المدجنة، تعريب هنرييت عبودي، بيروت: د.ت، ١٩٨١ .
١٠ . عبد اللطيف محمد خليفة، ارتقاء القيم: دراسة نفسية، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب- عالم المعرفة، (العدد ١٦٠)، أبريل ١٩٩٢ .
١١ . حامد عبد السلام زهران، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب، ط، ١٩٧٧ .
١٢ . رالف رزق الله، "التسرب الأيديولوجي من خلال الصورة"، في: د. مصطفى حجازي، ثقافة الأطفال بين الأصالة والتغريب، الرباط، المجلس القومي للثقافة العربية، ١٩٩٠ .
١٣ . روث بيرد، جان بياجيه، سيكولوجية نمو الأطفال، ترجمة فيولا البيلاوي، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٧٦ .
١٤ . زكي نجيب محمود، قيم من تراثنا، القاهرة، دار الشروق، ١٩٨٤ .
١٥ . زينب شاهين، تنشئة الأطفال الإناث في مصر: دراسة في انتهاك الحقوق، في: مؤتمر الطفل وآفاق القرن الحادي والعشرين، تحرير .
١٦ . سهير كامل أحمد، سيكولوجية نمو الطفل: دراسات نظرية وتطبيقات عملية، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، ١٩٩٩ .
١٧ . سيد محمد غنيم، النمو العقلي عند الطفل في نظرية جان بياجيه، حوليه كلية الآداب، جامعة عين شمس، المجلد الثالث عشر، ١٩٧٢ .
١٨ . شهيدة الباز، عمل المرأة وإشكالية المساواة بين الجنسين في مصر، في: المرأة المصرية والعدالة الاجتماعية والاقتصادية، إعداد د. نادية حليم، د. نادية رمزي وآخروين، القاهرة، دار الثقافة، ١٩٩٤، ص ٧٤ .
١٩ . عبد السلام نوير، الثقافة السياسية للمعلم، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة، ١٩٩٨ .
٢٠ . عبد القادر عرابي، المرأة العربية بين التقليد والتجديد، المستقبل العربي، السنة ١٣، العدد ١٣٦، يونيو ١٩٩٠ .

٢١ . عثمان فراج، الثقافة والتنشئة الاجتماعية، مشروع تدريب الإعلاميين، وثيقة غير منشورة، مؤسسة هانس زايدال بالتعاون مع وزارة الإعلام، القاهرة، ١٩٩٥ .
٢٢ . كمال المنوفي، الأطفال والسياسة في مصر، مجلة السياسة الدولية، السنة ٢٩، العدد ١١٤، أكتوبر ١٩٩٣،
٢٣ . مصطفى سويف وآخرون، صورة المرأة كما تقدم في قصص الصحافة النسائية، المجلد الثاني، منشورات المركز القومي للبحوث الاجتماعية، ١٩٨٣
٢٤ . مصطفى سويف، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٣،
٢٥ . منى الحديدي، السينما والمرأة المصرية، المؤتمر الأول لجمعية تضامن المرأة، ١٩٨٦ .
٢٦ . نرمين زين العابدين، القيم التي تعكسها الرسوم المتحركة في برامج الأطفال بالتليفزيون المصري، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، ٢٠٠٤.

المراجع الأجنبية

1. Hawkins Robert، Suzanne Pingree "Divergent psychological processes in constructing social reality from mass media content " in Nancy Signorielli and M. Morgan (Eds) Cultivation Analysis: New Directions in Media Effects and Research (New bury park: Sage publication، 1990).
2. -Barrie، Gunter and Jill. Mc Aleer، Children And Television(London، Routledge، 1997).
3. -Carter April، The Politics of Women's Rights (Longman Inc. New York، 1988).
4. -Carveth Rodney and Alison Alexander:" Soap Opera Viewing Motivations and The Cultivation Process" Jomb، Vo.29، N3.
5. -Conway Margaret: Political Participation in the United States(Washington D C،CQ Press،1985).
6. Elkin Fredrick، and Gerald Handel، The Child and Society the Process of Socialization (New York: Random House، 1977).
7. -Evra Judith.V.، Television and child development (Hillsdale، N.J. Lawrence، 1990).
8 -Gerbner George، Larry Gross، Nancy Signorielli & Michael Morgan: aging with television: Images on television drama and conceptions، of social reality. Journal of communication، 30،1980.
9. Fleming Dan، Power Play (Manchester، Manchester University Press1996،) Gerbner George، Larry Gross، Michael Morgan، and Nancy Signorielli ،Growing up with Television: the Cultivation Perspective، in Jennings Byrant and Dolf Zillmann: Advances in Theory and Research (New Jersey Erulbaum Association، Publishers، 1994).
10. -Hands Gordon& David Donver ،Notes and comments: Does Studying Politics Make Difference، The Political knowledge، Attitudes and Perceptions of School Students، British Journal of Political Science Vol. 20 No. 2 (April 1990).
11 -Jennings Kent and Richard Niemi، The Political Character of Adolescence: The Influence of Families and Schools (Princeton: Princeton University Press 1974)

12. Marcia James، Identity in Adolescence in: Joseph Adelson (ed)، Handbook of Adolescent Psychology (New York: John Wiley and Sons، 1980).
13. -Milbrath Lester and M.L. Goel، Political Participation، 2nd ed (Chicago، Rand McNally، 1977).
14. -MoghadamValentine، Modernizing women: Gender And Social Change in the Middle East، (U.S.A: Lynne Reiner Publishers، 1993).
15. -Morgan Michael، Television and the Erosion of Reginoal Diversity، Journal of Broadcasting & Electronic Media، ((30)، 1986.
16. -perse Elizabeth and Alan Rubin:" satisfaction with favorite television soap opera"، journalism quarterly، summer، 1988.
17. -Potter J.:"How Do Adolescents Perception of Television Reality Change Overtime? " Journalism quarterly، Vol69.N2.
18. -Rubin Alan، "Television uses and gratification ": the interactions of viewing patterns and motivations"، Journal of Broadcasting، vol. 27، 1988.
19. -Rubin Alan، "Uses of Daytime Television soap operas by College Students."، Journal of Broadcasting and Electronic Media، vol.29No3، 1985
20. -Sigel Roberta and M.Hoskin، The Political Involvement of Adolescents (New Jersey، Rutgers University Press، 1981).
21. -Verba Sidney، N.Nie and J.Kim، Participation And Political Equality: A Seven Nation Comparison (Cambridge: Cambridge University Press، 1978).

استمارة الاستبيان

صديقي . . صديقتي . .

تذكر دائمًا أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالناس يختلفون فيما بينهم، فنرجو الإجابة بما يعبر عن وجهة نظرك، وطريقتك المعتادة في التصرف.

أولاً: عادات وأنماط المشاهدة:

١- إزاى بتقضى وقت فراغك؟

١- ألعب مع أصحابي. ٢- أتفرج على التليفزيون.

٣- أقرأ الكتب المجلات.

٤- أمارس هواية معينة (يذكر نوع الهواية: ألعب رياضة - أعزف موسيقى - أرسم ....). ٥- أسمع أغاني.

٢- آيه هي القنوات اللى تحب تشوفها أكثر؟

١- قنوات التليفزيون المصرى الأرضية. ٢- الفضائيات المصرية.

٣- الفضائيات العربية. ٤- الفضائيات الأجنبية.

٥- ما عندناش دش.

٣- يا ترى بتحب تتفرج أكتر على البرامج العربية ولا الأجنبية؟

١- البرامج العربية. ٢ - البرامج الأجنبية.

٤- ليه بتحب تتفرج على البرامج العربية التليفزيونية؟

١- علشان بافهمها أكثر. ٢ - دمها خفيف.

٣ - أخرى تذكر.

٥- ليه بتحب تتفرج على البرامج الأجنبية التليفزيونية؟

١- فيها مغامرات. ٢- فيها معلومات شائقة أكثر.

٣- أخرى تذكر.

٦- يا ترى بتتابع برامج (كارتون- مسلسل - تمثيلية - أفلام) الأطفال الأجنبية التي تعرض في التليفزيون؟

١ - دائمًا. ٢- أحيانًا. ٣ - نادرًا. ٤ - لا أشاهدها.

٧- كام يوم فى الأسبوع بتتفرج على المواد دى؟

١- ٦ أو ٧ أيام فى الأسبوع. ٢- من ٣ إلى ٥ أيام في الأسبوع.

٣- يوم أو يومين في الأسبوع.

٨- تقريبا، كم ساعة فى اليوم بتشوف البرامج الأجنبية دى؟

١- أقل من ساعة يوميًا.

٢- من ساعتين لأقل من ثلاث ساعات يوميًا.

٣ـ ثلاث ساعات فأكثر يوميًا .

٩ـ يا ترى فاكر أسامي بعض البرامج الأجنبية دي ؟

١ـ .... ٢ـ ....

٣ـ .... ٤ـ ....

٥ـ .... ٦ـ ....

٧ـ .... ٨ـ ....

١٠ـ لو عرفت أن فيه مسلسل أو تمثيلية أجنبية أو فيلم للأطفال يعـرض في التليفزيـون ، يـا ترى تبقى حريص أنه مايفوتكش؟

١ـ دائمًا . ٢ـ أحيانًا . ٣ـ لا .

١١ـ أجب عن العبارات التالية بوضع دائرة حول : دائمًا أو أحيانًا أو لا :

١ـ أنظم وقتي حتى لا تفوتني مشاهدة المسلسل أو التمثيلية أو فيلم الأطفال الأجـنبي .
دائمًا أحيانًا لا

٢ـ الفرجة على المسلسل أو التمثيلية أو فيلم الأطفال الأجنبي ضروري كل يوم .
دائمًا أحيانًا لا

٣ـ بافتكر أسامي الشخصيات اللي بتيجي في التمثيلية الأجنبية أو الأفلام .
دائمًا أحيانًا لا

٤ـ أقارن بين ما أشاهده وبين ما أراه حولي (في المدرسة ـ البيت ـ النادي . . .
دائمًا أحيانًا لا

٥ـ باناقش اللي حصل في المسلسل أو التمثيلية الأجنبية أو الأفلام مع أصحابي أو أفـراد أسرتي .
دائمًا أحيانًا لا

٦ـ بافتكر كل كلمة اتقالت في الحوار أثناء مشاهدة التمثيلية الأجنبية أو الأفلام .
دائمًا أحيانًا لا

٧ـ ممكن أعمل أي حاجة وأنا باتفرج على التمثيلية أو الأفلام الأجنبية (حـل الواجـب ـ الحديث مع من بجانبي ـ أتناول العشاء) .
دائمًا أحيانًا لا

٨ـ باخد بالي من الصفات الخاصة بكل شخصية تمثل في التمثيلية الأجنبيـة أو الأفـلام .
دائمًا أحيانًا لا

٩ـ أهتم بمعرفة التصرفات التي يقوم بها أبطال مسلسل أو فيلـم الأطفال الأجنبي .
دائمًا أحيانًا لا

١٠ـ ما تفرقش معايا إذا فاتتني حلقة أو اثنين من مسلسل الأطفال .
دائمًا أحيانًا لا

١٢-إيه هي الأسباب اللي تخليك تتفرج على (كرتون- مسلسلات- تمثيليات - أفلام) الأطفال الأجنبية :

١- التسلية . نعم لا لا أعرف

٢- لأنها شائقة وممتعة . نعم لا لا أعرف

٣- لقضاء وقت فراغي . نعم لا لا أعرف

٤- لمعرفة كيف يعيش الآخرون . نعم لا لا أعرف

٥- لمعرفة كيف يحل الآخرون مشكلاتهم التي تشبه المشاكل التي تواجهني .
نعم لا لا أعرف

٦- حتى أستطيع تكوين رأي فيما يدور حولي .
نعم لا لا أعرف

٧- لأتعلم كيفية التصرف في مواقف معينة . نعم لا لا أعرف

٨- لمناقشة ما يدور فيها من أحداث مع أصدقائي .
نعم لا لا أعرف

٩-لأني أتعودت على مشاهدتها . نعم لا لا أعرف

١٣- هذه بعض الجمل حول مواد الأطفال الأجنبية (كرتون - مسلسل - تمثيلية - أفلام) ، فما رأيك فيها؟

١- تعرض هذه البرامج أشياء تحدث بالفعل . نعم لا لا أعرف

٢- أشعر أن أبطال تلك المسلسلات والأفلام متشابهون في شكلهم وتصرفاتهم لي ولأصحابي . نعم لا لا أعرف

٣- أسلوب حوار الأبناء مع آبائهم في هذه الأفلام والتمثيليات يشبه ما يحدث في الواقع . نعم لا لا أعرف

٤- الأحداث التي تقع لأبطال هذه البرامج يمكن أن تحدث لي أو أصدقائي .
نعم لا لا أعرف

ثانيا: القيم الاجتماعية والسياسية:

أ- المشاركة :

١٤- هل سمعت عن حادثة تفجيرات الأزهر الأخيرة؟

١- نعـــم ٢ - لا

١٥- هل تكلمت عنها أو عن أي مشكلة من مشاكل بلادك ؟

١- نعـــم ٢ - لا

١٦- مع مين اتكلمت ؟

١- الأسرة . ٢- الأصدقاء . ٣ - المدرسين .

١٧ـ وأنت بتتفرج على برامج الأطفال الأجنبية ، هل حسيت إنك ممكن تقوم بحاجات زي اللي ها أقول لك عليها :

أ ـ تشارك في اختيار مجلس الفصل ؟ ١ ـ نعم ٢ ـ لا

ب ـ تشارك في عضوية أي جماعة مدرسية ؟ ١ ـ نعـــم ٢ ـ لا

١٨ـ إنك ممكن يكون لك دور تقوم بيه لما تكبر في البلد زي :

أ ـ تشارك في الانتخابات العامة؟

١ـ نعـــم ٢ – لا ٣ـ لا أعرف

١٩ـ تشارك في إحدى الجمعيات اللي تخدم أهل الحي الذي تسكن فيه أو قريتك التي تعيش فيها ؟

١ـ نعم ٢ ـ لا ٣ ـ لا أعرف

٢٠ـ سمعت إن فيه أحزاب سياسية فى مصر ؟

١ـ نعم ٢ ـ لا

٢١ـ لما تكبر تحب تشترك بأحد الأحزاب السياسية؟

١ـ نعم ٢ – لا ٣ـ لا أعرف

ب ـ الانتماء :

٢٢ـ صديقي لو سألك زائر للمدرسة عن نفسك ، فماذا تختار من الإجابات الآتية لتصف به نفسك أولاً؟

١ـ مسلم / مسيحي ٢ – مصري ٣ ـ عربي

٢٣ـ أنت بتحس إنك فخور بكونك مصرى ؟

١ـ نعم ٢ – لا ٣ ـ لا أعرف

٢٤ـ ليه أنت فخور بأنك مصري؟

١ـ

٢ـ

٢٥ـ ليه أنت مش فخور بأنك مصري؟

١ـ

٢ـ

٢٦ـ لما تكبر تحب تهاجر من مصر ؟

١ـ نعم ٢ ـ لا

٢٧ـ تحب تحصل على جنسية دولة أجنبية؟

١ – نعم ٢ ـ لا

جـ المساواة :

٢٨ـ ياريت تقول لي وأنت بتتفرج على البرامج الأجنبية حسيت أن البنت تتعامل مثل الولد ولا بيفرقوا بينهم:

١ـ نعم ٢ ـ لا

٢٩ـ أنت بالنسبة لك بتحس إن فيه فرق في التعامل بين الولد والبنت؟

١ـ نعم ٢ ـ لا (جاوب السؤال التالي)

٣٠ـ ليه فيه فرق في التعامل بين الولد والبنت ؟

١ـ الولد أقوى . ٢ـ البنت دلوعة .

٣ـ الولد له شغله والبنت لها شغلها .

٤ـ البنت مكانها البيت . ٥ـ أخرى تذكر .

٣١ـ ما أفضل عمل مناسب للمرأة؟

١ـ ربة منزل . ٢ـ طبيبة . ٣ ـ معلمة .

٤ ـ مهندسة . ٥ ـ ممرضة . ٦ـ قاضية .

٧ـ ضابطة بوليس . ٨ـ أخرى تذكر .

ثالثاً: مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للطفل

٣٢ـ مستوى تعليم الأم :

١ـ أمي . (٠) ٢ـ تقرأ وتكتب . (١)

٣ـ تعليم أقل من متوسط (٢)

٤ـ تعليم متوسط "ثانوي ـ دبلوم " (٣)

٥ـ جامعي (٤) ٦ـ ماجستير ـ دكتوراه (٥)

٣٣ـ مستوى تعليم الأب :

١ـ أمي . (٠) ٢ـ يقرأ ويكتب . (١)

٣ـ تعليم أقل من متوسط (٢)

٤ـ تعليم متوسط "ثانوي ـ دبلوم " (٣)

٥ـ جامعي (٤) ٦ـ ماجستير – دكتوراه (٥)

٣٤ـ ماذا تملك أسرتك من الأجهزة التالية ؟

١ـ غسالة أطباق . ٢ ـ غسالة فول أوتوماتيك .

٣ ـ كمبيوتر عادي ـ محمول . ٤ـ طبق هوائي (دش) .

٥ـ مكيف هواء .

٦ـ كاميرا فيديو .

١ . عدد الأجهزة من ١ ـ ٢ =١ (درجة).
٢ . عدد الأجهزة ٣ = ٢ (درجة).
٣ . عدد الأجهزة ٤ =٣ (درجات).
٤ . عدد الأجهزة ٥ = ٤(درجات).
٥ . عدد الأجهزة من ٦ ـ ٧ =٥ (درجات) .

٣٥ـ كم سيارة تمتلك أسرتك؟
١ـ لا سيارة (صفر) .
٢ـ سيارة واحدة (درجة) .
٣ـ سيارتين (ثلاث درجات) .
٤ـ أكثر من سيارتين (٥ درجات) .

٣٦ـ هل تسافر لقضاء إجازة الصيف؟
١ـ نعم ٢ـ لا (صفر)

أـ داخل مصر : اكتب اسم المكان

ـ

بـ خارج مصر :

١ـ نعم ٢ـ لا

٣٧ـ هل تسافر لقضاء إجازة نصف العام ؟
١ـ أذهب ٢ـ لا أذهب

- لا أصيف= صفر .
- مصيف متواضع المستوى =١ .
- مصيف متوسط المستوى =٢ .
- مصيف عالي المستوى =٣ .
- مصيف خارج مصر=٥ .

٣٨ـ هل أسرتك مشتركة في نادى؟
١ـ نعم ٢ـ لا

٣٩ـ ما هو اسم النادي الذي تشترك فيه أسرتك ؟
- غير مشترك= صفر .
- متواضع = ١ .
- متوسط = ٣ .
- عال = ٥ .

٤٠ـ هل لديك غرفة خاصة بك في المنزل ؟
١ـ نعم لدي غرفة خاصة بي في المنزل (٥) .

٢ـ ليس لدي غرفة خاصة بي في المنزل (٣).
٣ـ لدي غرفة مشتركة مع أخوتي (٣).
٤ـ لا توجد غرفة خاصة بنا في المنزل (١).

بيانات أساسية

ـ الاسم : ـ المدرسة :

ـ السنة الدراسية : ـ محل الإقامة (الحي السكني) :

ـ النوع :

الملحق الإحصائي

جدول رقم(١)

T.Test

المتغير التابع	مكان الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
درجة التعرض	حضر ١	١٩١	٧,١٤	١,٨٩٠	٤,٥٣٠	٣٠٣	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	٦,١٣	١,٨٤٦			
المشاهدة النشطة	حضر ١	١٩١	٢٢,٣٢	٤,٨٢٩	٨,٠٢٧	٢٨٧,٨٧١	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	١٨,٤٢	٣,٦١١			
الدوافع الطقوسية	حضر ١	١٩١	١٣,٤٠	١,٥٨٩	٦,٣٩٦	٣٠٣	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	١٢,١٨	١,٦٢٧			

الدوافع النفعية	حضر ١	١٩١	١٥,٧٩	٤,٥٥٧	٦,٧٦٤	٢٩٢,٠٧٥	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	١٣,١٦	٢,١٩٢			
إدراك واقعية المضمون	حضر ١	١٩١	٨,٨٦	٢,٤٠٧	١٠,٨١١	٢٩٩,١١٧	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	٦,٣٧	١,٦٠٩			
الاهتمام السياسي	حضر ١	١٩١	١,٠٨	٠,٨٦٧	١,١٨٣	٣٠٣	٠,٢٣٨
	ريف ٢	١١٤	٠,٩٦.	٠,٨١٩			
المشاركة الحالية	حضر ١	١٩١	١,٠٧	٠,٩٠١	٦,٤٥٨	٢٨٣,٨٠٨	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	٠,٤٧	٠,٦٩٤			
المشاركة المستقبلية	حضر ١	١٩١	٨,٧٤	١,٩٤٢	٣,٨٤٧	٢٠٧,٣٧٨	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	٧,٧٥	٢,٢٩٩			
المشاركة	حضر ١	١٩١	١٠,٩٠	٢,٩٧٠	٥,٠٨١	٣٠٣	٠,٠٠٠
	ريف ٢	١١٤	٩,١٩	٢,٥٧٩			
الانتماء	حضر ١	١٩١	٧,٢٣	٢,٤٢١	٣,٩١١-	٣٠٣	٠,٠٠٠

	ريف ٢	١١٤	٨,٣٢	٢,٢١١			
المساواة	حضر ١	١٩١	١,١٤	٠,٨٠٩	٢,٦٥٥	٣٠٣	٠,٠٠٨
	ريف ٢	١١٤	٠,٨٩	٠,٧٧٣			
القيم الاجتماعية والسياسية	حضر ١	١٩١	٢١,١٣	٣,٣٨٤	٣,٠٤٠	٣٠٣	٠,٠٠٣
	ريف ٢	١١٤	١٩,٩١	٣,٣٩٣			

جدول رقم(٢)

T.Test

المتغير التابع درجة التعرض	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى المعنوية
	ذكر ١	١٧٠	٦,٧٩	١,٨٨١	٠,٣٣٩	٣٠٣	٠,٧٣٥
المشاهدة النشطة	أنثى ٢	١٣٥	٦,٧٢	٢,٠٠٢	٠,٦٢١	٣٠٣	٠,٥٣٥
	ذكر ١	١٧٠	٢١,٠٢	٤,٧١١			
الدوافع الطقوسية	أنثى ٢	١٣٥	٢٠,٦٧	٤,٩١١	٠,٣٠٢	٣٠٣	٠,٧٦٣
	ذكر ١	١٧٠	١٢,٩٧	١,٦٦٩			
الدوافع النفعية	أنثى ٢	١٣٥	١٢,٩١	١,٧٥٥	١,٥٨٣	٣٠٣	٠,١١٥
	ذكر ١	١٧٠	١٥,١٣	٣,٩٥٢			

إدراك واقعية المضمون	أنثى ٢	١٣٥	١٤,٣٩	٤,١٤٥	١,٤٩٢ـ	٣٠٣	٠,١٣٧
	ذكر ١	١٧٠	٧,٧٤	٢,٥٠٣			
الاهتمام السياسي	أنثى ٢	١٣٥	٨,١٦	٢,٣٨٨	٠,٩٠٧ـ	٣٠٣	٠,٣٦٥
	ذكر ١	١٧٠	١,٠٠	٠,٨٦٣			
المشاركة الحالية	أنثى ٢	١٣٥	١,٠٩	٠,٨٣٣	٠,٤٩٩ـ	٣٠٣	٠,٦١٨
	ذكر ١	١٧٠	٠,٨٢	٠,٨٧٩			
المشاركة المستقبلية	أنثى ٢	١٣٥	٠,٨٧	٠,٨٧٦	١,٤٦٠	٢٦٣,٥٤٦	٠,١٤٦
	ذكر ١	١٧٠	٨,٥٤	١,٩٧١			
المشاركة	أنثى ٢	١٣٥	٨,١٧	٢,٣١٣	٠,٦٥٠	٢٥٩,٧٢٩	٠,٥١٦
	ذكر ١	١٧٠	١٠,٣٦	٢,٦٩٥			
الانتماء	أنثى ٢	١٣٥	١٠,١٣	٣,٢٣٦	٠,٧١٤	٣٠٣	٠,٤٧٦
	ذكر ١	١٧٠	٧,٧٢	٢,٣٨١			
المساواة	أنثى ٢	١٣٥	٧,٥٣	٢,٤٢٨	١,١٨٣ـ	٣٠٣	٠,٢٣٨
	ذكر ١	١٧٠	٠,٩٩	٠,٨١٠			

القيم الاجتماعية والسياسية	ذكر ١	١٧٠	٢٠,٨٧	٣,١٩٩	١,٠٩٦	٢٦٥,٧٦٩	٠,٢٧٤
	أنثى ٢	١٢٥	٠,٦٧	٠,٧٤٣			

جدول رقم(٣)

جدول تحليل التباين

التابع المتغير	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى المعنوية
درجة التعرض	خاصة لغات ١	٥٣	٧,٨٣	١,٤٢٤	٣	١٢,٩٨٥	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	٧,٣٦	١,٧٢١			
	خاصة عربي ٣	٤٤	٦,٩٥	١,٩٩٩	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٦,٢٠	١,٩٢١			
	الإجمالي	٣٠٥	٦,٧٦	١,٩٣٣			
المشاهدة النشطة	خاصة لغات ١	٥٣	٢٥,٩٤	٢,٩٤٤	٣	٤٨,٩٥٥	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	٢٢,٦٤	٤,٩٦٠			
	خاصة عربي ٣	٤٤	٢١,٠٥	٤,٤٥١	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	١٨,٦٧	٣,٧٧٩			
	الإجمالي	٣٠٥	٢٠,٨٧	٤,٧٩٦			
الدوافع الطقوسية	خاصة لغات ١	٥٣	١٣,٨٩	١,٦١٣	٣	٢٢,١٤٢	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	١٣,٨٤	١,٢٧٨			

	خاصة عربي ٣	٤٤	١٣,٣٢	١,٥٣٧			
	حكومية عربي ٤	١٦٣	١٢,٢٩	١,٦٠١	٣٠١		
	الإجمالي	٣٠٥	١٢,٩٤	١,٧٠٥			
الدوافع النفعية	خاصة لغات ١	٥٣	١٨,١٣	٣,١٧٥	٣	٢٧,٧٣٩	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	١٦,٣٨	٤,٢٥٠			
	خاصة عربي ٣	٤٤	١٤,٨٤	٤,٨٦١			
	حكومية عربي ٤	١٦٣	١٣,٢٨	٣,١١٢	٣٠١		
	الإجمالي	٣٠٥	١٤,٨٠	٤,٠٤٨			
إدراك واقعية المضمون	خاصة لغات ١	٥٣	٩,٧٥	٢,٠٩٣	٣	٣٠,٢١٩	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	٨,٩٣	٢,٥١٧			
	خاصة عربي ٣	٤٤	٨,٦١	٢,٢٠٢			
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٦,٨٧	٢,٠٧٣	٣٠١		
	الإجمالي	٣٠٥	٧,٩٣	٢,٤٥٨			
الاهتمام السياسي	خاصة لغات ١	٥٣	١,٣٨	٠,٨٦٠	٣	٣,٦٨٦	٠,٠١٢
	حكومية لغات ٢	٤٥	١,٠٠	٠,٨٥٣			
	خاصة عربي ٣	٤٤	١,٠٥	٠,٨٨٨			
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٠,٩٤	٠,٨١٤	٣٠١		
	الإجمالي	٣٠٥	١,٠٤	٠,٨٥٠			

المشاركة الحالية	خاصة لغات ١	٥٣	١,٤٩	٠,٨٠٠	٣	٢٣,٩٢٠	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	١,٢٠	٠,٧٢٦			
	خاصة عربي ٣	٤٤	٠,٩١	٠,٩٨٤	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٠,٥٢	٠,٧٤٨			
	الإجمالي	٣٠٥	٠,٨٥	٠,٨٧٧			
المشاركة المستقبلية	خاصة لغات ١	٥٣	٩,٢٦	١,٨٨٣	٣	٧,٦٩٧	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	٩,٠٤	١,٦٦٥			
	خاصة عربي ٣	٤٤	٨,٣٦	٢,١٠٣	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٧,٩٠	٢,٢٠٦			
	الإجمالي	٣٠٥	٨,٣٧	٢,١٣٣			
المشاركة	خاصة لغات ١	٥٣	١٢,١٣	٢,٨٩٦	٣	١٥,٩٢٩	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	١١,٢٤	٢,٤٦٠			
	خاصة عربي ٣	٤٤	١٠,٣٢	٣,١٣١	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٩,٣٦	٢,٦٦٤			
	الإجمالي	٣٠٥	١٠,٢٦	٢,٩٤٤			
المتغير التابع	المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ف	مستوى المعنوية
الانتماء	خاصة لغات ١	٥٣	٦,٤٢	٢,٤٥٣	٣	١٠,٦٤٢	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	٦,٧٨	٢,٠١٠			

	خاصة عربي ٣	٤٤	٧,٨٦	٢,٣٢٩		-	
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٨,٢١	٢,٣٠٣	٣٠١		
	الإجمالي	٣٠٥	٧,٦٤	٢,٤٠٠			
المساواة	خاصة لغات ١	٥٣	١,٤٣	٠,٦٣٦	٣	٦,٣٨٩	٠
	حكومية لغات ٢	٤٥	١,٠٩	٠,٨٤٨			
	خاصة عربي ٣	٤٤	١,٠٧	٠,٨٤٦	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٠,٩٠	٠,٧٩٠			
	الإجمالي	٣٠٥	١,٠٤	٠,٨٠٤			
القيم الاجتماعية والسياسية	خاصة لغات ١	٥٣	٢٢,٠٩	٣,٢١٨	٣	٥,٧٠١	٠,٠٠١
	حكومية لغات ٢	٤٥	٢١,٠٧	٣,٥٧٠			
	خاصة عربي ٣	٤٤	٢١,٠٥	٣,٧٤٨	٣٠١		
	حكومية عربي ٤	١٦٣	٢٠,٠١	٣,٢٢٧			
	الإجمالي	٣٠٥	٢٠,٦٨	٣,٤٣٣			

جدول رقم(٤)

جدول تحليل التباين

المتغير	المستوى الاجتماعي الاقتصادي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية	قيمة ف	درجات الحرية
درجة التعرض	منخفض ٣-١٣	٢٧	٤,١٥	١,١٩٩	٠,٠٠٠	٥٢,٣٠٨	٢

٣٠٢			٢	٢٠٣			٢	٣٠٢			٢
			٧٥,٣٣٤				٣٢,٨٦١				٦٤,٠٩٤
			٠,٠٠٠				٠,٠٠٠				٠,٠٠٠
١,٧٥٠	١,٥٩٧	١,٩٣٣	٢,٩١٢	٣,٩٥٧	٤,١٣٤	٤,٧٩٦	١,٢٩٢	١,٦٤٨	١,٣٨٨	١,٧٠٥	١,٢٨٢
٦,٦٣	٧,٨٨	٦,٧٦	١٦,٤١	١٩,٦٣	٢٥,٠٣	٢٠,٨٧	١٣,١٥	١٢,٤٢	١٤,٠٥	١٢,٩٤	١٢,٤٨
١٩٢	٨٦	٣٠٥	٢٧	١٩٢	٨٦	٣٠٥	٢٧	١٩٢	٨٦	٣٠٥	٢٧
متوسط ٢٤_١٤=	عال ٣٥_٢٥=	إجمالي	منخفض ١٣_٣=	متوسط ٢٤_١٤=	عال ٣٥_٢٥=	إجمالي	منخفض ١٣_٣=	متوسط ٢٤_١٤=	عال ٣٥_٢٥=	إجمالي	منخفض ١٣_٣=
			المشاهدة النشطة				الدوافع الطقوسية				الدوافع النفعية

	متوسط =١٤_٢٤	١٩٢	١٣,٥٧	٣,٦٧٢			٣٠٢
	عال = ٢٥_٣٥	٨٦	١٨,٢٩	٣,٢١٧			
	إجمالي	٣٠٥	١٤,٨٠	٤,٠٤٨			
إدراك واقعية المضمون	منخفض =٣_١٣	٢٧	٦,٧٠	٠,٧٧٥	٠,٠٠٠	٤٩,٥٩١	٢
	متوسط =١٤_٢٤	١٩٢	٧,٢٣	٢٠٢٩٨			٣٠٢
	عال = ٢٥_٣٥	٨٦	٩,٨٦	٢,٠٥٣			
	إجمالي	٣٠٥	٧,٩٣	٢,٤٥٨			
الاهتمام السياسي	منخفض =٣_١٣	٢٧	٠,٣٧	٠,٤٩٢	٠,٠٠٠	١٧,٦٥٣	٢
	متوسط =١٤_٢٤	١٩٢	٠,٩٨	٠,٨٣٧			٣٠٢
	عال = ٢٥_٣٥	٨٦	١,٣٨	٠,٨١٤			
	إجمالي	٣٠٥	١,٠٤	٠,٨٥٠			
المشاركة الحالية	منخفض ٣_١٣=	٢٧	٠,٢٢	٠,٥٧٧	٠,٠٠٠	٣٩,٨٢٢	٢

	متوسط ٢٤_١٤=	١٩٢	٠,٦٦	٠,٨٠٩			٣٠٢
	عال = ٣٥_٢٥	٨٦	١,٤٥	٠,٧٧٧			
	إجمالي	٣٠٥	٠,٨٥	٠,٨٧٧			
المشاركة المستقبلية	منخفض ١٣_٣=	٢٧	٧,٣٣	٢,٤٩٦	٠,٠٠٠	١٩,٣٤٠	٢
	متوسط ٢٤_١٤=	١٩٢	٨,٠٣	٢,٠٨٦			٣٠٢
	عال = ٣٥_٢٥	٨٦	٩,٤٨	١,٦٥٧			
	إجمالي	٣٠٥	٨,٣٧	٢,١٣٣			
الانتماء	منخفض ١٣_٣=	٢٧	٨,٥٦	١,١٨٨	٠,٠٠٠	١٩,٨٨٨	٢
	متوسط ٢٤_١٤=	١٩٢	٨,٠٨	٢,٣٩٨			٣٠٢
	عال = ٣٥_٢٥	٨٦	٦,٣٥	٢,٢٠٠			
	إجمالي	٣٠٥	٧,٦٤	٢,٤٠٠			
المساواة	منخفض ١٣_٣=	٢٧	٠,٧٨	٠,٦٤١	٠,٠٠٠	١١,٢٠٢	٢

	متوسط ١٤-٢٤=	١٩٢	٠,٩٣	٠,١٩			٣٠٢
	عال = ٢٥-٣٦	٨٦	١,٣٧	٠,٧٢٠			
	إجمالي	٣٠٥	١,٠٤	٠,٨٠٤			
القيم الاجتماعية والسياسية	منخفض ٣-١٣=	٢٧	١٨,٧٤	٢,٤٠	٠,٠٠٠	١٤,٣٠٣	٢
	متوسط ١٤-٢٤=	١٩٢	٢٠,٣٠	٣,٣٦٨			٣٠٢
	عال = ٢٥-٣٦	٨٦	٢٢,١٣	٣,٢٧٥			
	إجمالي	٣٠٥	٢٠,٦٨	٣,٤٣٣			

الهوية الثقافية للطفل العربي

في عصر العولمة تأثيرات وسائل الإعلام والاتصال

د. هاشم الحسيني

تمهيد:

تُلقي العولمة اليوم بتبعاتها وبثقلها على المجتمعات العربية. ويعزز ذلك تفاقم الأزمات المعيشية والمشكلات الاجتماعية ، ولا سيما لدى فئات الأطفال والناشئة والشباب بخاصة، وتتجلى هذه التبعات في شكل تأثيرات واختلالات تطال حياة الطفل وحاجاته الرئيسية .

فما طبيعة تلك التأثيرات الناجمة عن العولمة في واقع حياة الطفل العربي بشكل عام ، والطفل اللبناني بشكل خاص؟ وما المشكلات التي تواجه الأسرة من جراء ذلك؟ بل ما هي بالأحرى طبيعة تلك المشكلات التي تؤثر في بناء هوية هذا الطفل العربي. وتستدعي التنبه إليها في قراءة واقعه؟

ثمة محاولة نبذلها في هذا العرض لقراءة الواقع واستشراف المستقبل. لا سيما بعد مراجعة بعض الدراسات التي عرضت لهذه القضايا في السنوات الفائتة.

يعرض البحث بداية لمفهوم العولمة ، ثم يركّز على تأثير الإعلام والتكنولوجيا على الطفل العربي الذي يمثل شريحة اجتماعية واسعة ، تضم فئات الأطفال والأولاد الذين هم في مراحل الروضة والابتدائي والمتوسط ، أي ممن تتراوح أعمارهم بين ٣ و١٥ سنة . هذه الشريحة الاجتماعية تمثل الطاقة الحية في المجتمع ، والنواة الأساسية لضخ الدم الجديد في عملية التنمية، ولا سيما في مجتمعات فتية من حيث البنية السكانية.

كما يتطرق البحث إلى التحولات التي تشهدها الأسرة العربية ، لا سيما على مستوى القيَم والأدوار في مواجهة ثقافة عالمية باتت تفرض التجانس بين كل الحضارات.

في ضوء ما تقدّم، لا بد من التركيز على النقاط التالية ، وهي ذات تأثير حاسم في فهم تأثير العولمة على الهوية الثقافية للطفل العربي :

- مفهوم العولمة.

- تأثير وسائل الاتصال والإعلام.
- التحولات في الأسرة.
- هوية الطفل العربي: ثقافته، قيَمه، مواقفه.

- مفهوم العولمة وأدواتها

أ- مفهوم العولمة:

يشوب مفهوم العولمة الكثير من الالتباس، فهي تتضمن ملامح وقيمًا متناقضة. ولا شكّ أن هذه العولمة باتت تعني كلّ واحد منا. فهي ظاهرة كليّة تضمّ العنصر الاقتصادي والسياسي والاستراتيجي والاجتماعي والثقافي. ولا تعني العولمة مجرد سيطرة الرأسمالية والليبرالية الجديدة، وإن كانت هذه الرأسمالية وتلك الليبرالية مهيمنتين على مساراتها. أمّا بالنسبة إلينا، فلا يمكن لمجتمعاتنا العربية أن تكون خارجها، ولا بدّ لها بالتالي من اللحاق بثورة المعلوماتية التي هي جانب أساسي من جوانب العولمة.

إذا لا يمكننا أن ننأى بأنفسنا عن العولمة، ويجدر بنا أن نفهم آليتها؛ كي نعمل على تعديل اتجاه أثرها السلبي علينا دون أن نخسر تميّزنا الثقافي. فالعولمة هي عمليّة تبادُل شاملة عبر أرجاء المعمورة وكافة القاطنين فيها. كما أن العولمة تعني التدفق المتنامي للسلع والرسائل والمعلومات والناس عبر الحدود بين البلدان. إنها عملية يتكامل فيها الاقتصاد والتكنولوجيا والثقافة عبر الحدود. فالحدود الجغرافية لكل بلد تصبح ضبابية معها، وهي من ناحية أخرى طريقة تسمح للناس أن تتواصل من خلال شبكات الاتصال. ومن خلال المهارات والمعارف المشتركة واعتماد السياسات المتماثلة. من هنا يجدر النظر إلى العولمة على اعتبار أنها ثورة تكنولوجية واجتماعية في آن واحد.

وتقوم العولمة من جهة أخرى على توحيد اقتصاديات الدول؛ حيث تضع الأطر الخاصة لشروط التعامل المالي والتجاري في العالم. وقد بدأت انعكاسات العولمة الثقافية والاجتماعية تظهر على عادات الشعوب، كما بدأت الدول المختلفة برسم الاستراتيجيات الخاصة بها؛ للحد من النتائج السلبيّة للعولمة على الأفراد والأسر والجماعات.

لقد ساعدت العولمة على الحدّ من الحجم الإجمالي لقوّة العمل؛ وذلك نتيجة ارتفاع معدلات الإنتاج الناجمة عن التحديث التكنولوجي. وستلقي العولمة على عاتق الأجيال المقبلة عبء إعادة بناء نظام عالمي جديد. إنها كلّ لا يتجزأ بأبعادها: السياسية والاقتصادية والثقافية، من حيث تداخل عناصرها وتكامُل هذه العناصر في عالم القطب الواحد.

وتتجلى مفاهيم العولمة عبر ملامح جوهرية متنوعة ومترابطة:

- المفهوم الأول يتعلق بالانفتاح الاقتصادي، وظهور أسواق عالمية ذات بعد جغرافي يتجاوز الحدود الضيقة.
- المفهوم الثاني يتعلق بتأثير العولمة على مختلف جوانب الحياة لدى البشر.

- المفهوم الثالث يتعلق بانتشار المعلومات في جميع الأنحاء والاتجاهات.
- المفهوم الرابع هو أن العولمة تعمل على دعم التجانس بين مختلف الجماعات والمجتمعات والمؤسسات.

ب. أدوات العولمة:

وتعتمد العولمة على وسائل الاتصال في نشر مفاهيمها وقيمها. ومن الطبيعي أن يؤثر التقدّم التكنولوجي - ولا سيما وسائل الاتصال الحديثة من كمبيوتر وإنترنت وتليفزيون وهاتف وأدوات العصر الرقمي (الديجيتال)- تأثيرًا كبيرًا على وضع البنَى والعلاقات الأسرية في مجتمعنا العربي.

وقد خافت أوروبا من المخاطر الثقافية والاجتماعية للعولمة في فترة بدايات مرحلة التأسيس لوحدتها السياسية والاقتصادية، على عكس العالم العربي الذي لم يُبد الكثير من التخوّف والخشية حيال ظاهرة العولمة، هذا على الرغم من أن دوره لم يبرز كثيرًا في مجرى الأحداث وفي السياسة الدولية.

إن للعولمة تأثيرات عملية نراها ونلمسها في حياتنا اليومية، ونتفاعل بمقتضاها في إطار العلاقات الدولية وفي ظل هيمنة القوى المؤثرة على مقدرات العالم. إن تاريخ المنطقة العربية وجغرافيتها ، فضلاً عن اقتصادها ونظم الحكم فيها، كل ذلك يشير بوضوح إلى أننا نتعامل مع مجتمعات عربية متعددة وليس مع مجتمع واحد. وهنا نشير إلى بعض الجوانب التي تشكل تفاوتًا بين المجتمعات ، منها أساليب التعامل مع المورد الاقتصادي، وإعداد المورد البشري ، إضافة إلى نظم الحكم السائدة والنسق القيمي.

II. العوامل التي تساعد وسائل الاتصال على التأثير على الأسرة والطفل:

ترتفع في المنطقة العربية نسبة المجموعات العمرية الصغيرة، من عمر سنة واحدة إلى عمر ١٨ سنة في الهرم السكاني العام. وتشكل هذه المجموعات نسبة ٥٠٪ من سكان الوطن العربي. ورافق ذلك تقلص واضح في قدرة الدول العربية على تقديم الخدمات الاجتماعية الأساسية لهؤلاء الأطفال.

كما ظهرت الحاجة إلى إيجاد بنية أساسية تعليمية قادرة على مواكبة التطورات العلمية الحديثة. وظهر عجز لدى بعض الدول عن تأمين الخدمات الصحية الأساسية للطفل. كما أن انتشار وسائط الاتصال المختلفة ، وسهولة الحصول عليها، أو الوصول إليها ، وحالات التباعد الأسري، كل ذلك أدى إلى إحداث خلل في أنواع التنشئة الاجتماعية التقليدية ، بدون أن تظهر لها بدائل مقبولة راسخة الحضور في أوساط المجتمع وجماعاته.

إضافة إلى الوضع السكاني والتعليمي والاقتصادي، برزت وسائل الإعلام وتقنيات

الاتـصال والتواصـل على أنها الأدوات الأكثر تأثيرًا ـ وبدون منافسة ـ على أوضاع الأسرة والطفل .

والتواصـل يعـني طـبعًا علاقـة مُرسل ، أي مُنتج ورسالة أي معلومات وقيم ومُتلقٍّ أي مـشاهد أو مـستمع ووسـيلة أي تليفـزيَون أو راديَو أو كمبيوتر ، إضافة إلى رد فعل المتلقي ومدى تجاوبه مع محتوى الرسالة ومع الوسيلة ومضمونها .

فكيف تخترق العولمة قيمنا من خلال وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال؟

أ ـ وسائل الإعلام والاتصال في ظل العولمة:

صـحيح أن هناك اليوم تباينًا في التجهيز تبعًا للإمكانات المادية والتعليمية في الأسر ، غير أن التليفون العادي والتليفزيون والراديو تحولّت كلها إلى الأجهزة الأقل دلالة على التفاوت بـين المستويات المعيشية ؛ إذ إن الغالبية الساحقة للأسر قادرة على اقتناء هذه الوسائل ، كما أن توافـر أجهـزة الكمبيوتر وعولمة التكنولوجيا نقلا مركز المعرفة من المدرسة أو الجامعة إلى مكان آخر ، كالمنزل والمكتب والمقهى . . . إلخ .

ونـشير إلى أن الخطـوة المهمـة تجلـت في الانـتقال مـن التليفـزيون المحلي إلى التليفزيون الفـضائي ؛ مما فـتح نافـذة عريضة أمام كم من المعلومات : المسابقات والجوائز ، الأبراج ، الفـتاوى الدينـية ، الأغانـي ، الـبرامج المباشـرة . . . إلخ . كمـا قدّم الكمبيوتر والإنترنت للمراهقين والشباب جواز سفر افتراضيًا إلى كلّ أنحاء العالم .

هـناك كـمّ هائل من الرسـائل الإعلامية المتنوّعة ، إلا أن جزءًا منها لا يُستهان به لا يحمل قـيمًا أسـرية بقـدر ما يحمل قيمًا تعبر عن صعود الفرد على حساب المجموعة ، وذلك على قاعـدة الآنـية ومـتعة اللحظة الراهنة المرتبطة بالربح السهل والسريع ، القائم على التنافس والتشاطر وصناعة النجومية بالمعنى الترويجي للكلمة ، أي الربط بين الاستهلاك والمتعة ، لا سـيما مـع برامج تليفزيون الواقع وبرامج الألعاب والبرامج الترفيهية التي تحوّل المُشاهد إلى مـستهلك نموذجـي " سـتاندرد " ، وتدعـونا إلى الانتـساب إلى مـا يمكـن تـسميته بالـوهم الاجتماعي ، والاعتقاد بأن الشهرة هي في متناول الجميع .

وتتـنوع بـرامج الكارتون ونراها تنقل بتنوعها نماذج وأفكارًا جديدة إلى الطفل العربي ، غـريبة عـن محـيطه ومجـتمعه . وتـتدخل وسائل الإعلام لتثير لدى الطفل حالات نفسية من السعادة المحدودة تحدّ من صعوبات الحياة اليومية ، وتخلق نماذج جديدة يُعجَب بها الأطفال وتتحول إلى جزء من وجدانهم .

ب ـ تأثيرات الرسائل الإعلامية على الأسرة والطفل:

إن الدراسـات المـتعلقة بـتأثير وسـائل الإعـلام والاتصالات على الأطفال وفقًا لمراحل

أعمارهم المختلفة ليست متوافرة على نطاق واسع. وجُلّ هذه الدراسات يركز بشكل خاص على مرحلة المراهقة وما بعدها وليس قبل. على أنّ ما توافر من أبحاث حول مراحل الطفولة الأولى وما بعدها - أي بين سن ٢ و ١٢ سنة - يمكن أن يقودنا إلى الملاحظات التالية:

- بالنسبة للتليفزيون يظهر أن الأطفال بين سن ٢ و ٥ سنوات يشاهدون البرامج العنيفة، ويتأثرون بهذا النوع خصوصاً الرسوم المتحركة. وإن كانت بعض هذه البرامج على جانب كبير من الفائدة بالنسبة إليهم. أما بالنسبة للأولاد من عمر ٦ إلى ١١ سنة، فتقتضي الإشارة إلى أنّ مشاهدتهم لبرامج التليفزيون تؤثر سلبًا على دروسهم وفروضهم المدرسية؛ حيث ينصرفون إلى المشاهدة، ويهملون واجباتهم المدرسية. علمًا بأن البرامج الجيدة الموجهة لهذه الفئة من الأعمار قليلة؛ لذلك نراهم يميلون لمشاهدة الرسوم المتحركة والبرامج المخصصة للكبار، وهم يقتدون بأبطال الرسوم المتحركة، ويتأثرون ببعض الطباع العدوانية لهؤلاء الأبطال، وتنمو عندهم النظرة الخيالية للأمور على حساب النظرة الواقعية. وتجدر الإشارة من ناحية أخرى إلى أن بعض البرامج التليفزيونية هي من نوع الوسائل الترويجية للسلع، والتي تساعد على تغليب نزعة الطفل إلى اقتناء الأشياء عن طريق شرائها، وهنا تكون الدعاية قد حلت محل التوجيه التربوي. إن الأطفال الصغار يجدون صعوبة في التمييز بين الخيال والواقع، ومن واجب أهاليهم أن يُجنبوهم الصور الإعلامية التي تخيفهم أو تفزع كيانهم. ومن الصور التي تؤدي لإخافة الأطفال وفقاً لمراحل أعمارهم، نخص بالذكر وبدون تحديد عناوين هذه البرامج: بالنسبة لعمر ٢ إلى ٧ سنوات:

- الصور الواقعية أو الخيالية التي تثير الذعر في النفوس، كالحيوانات الشريرة والوحوش والأشخاص المتميزين بفظاظتهم، والمشوهين القادمين من العالم الفضائي في برامج التليفزيون.
- التشوهات الجسدية، وخاصة حينما يتحول الإنسان العادي إلى شخص فظ.
- القصص التي تتحدث عن موت أو فقدان أحد الأبوين، أو الإيذاء الجسدي الذي يلحق بالأطفال.
- الكوارث الطبيعية التي تُعرَض على الشاشة بشكل مزعج.

أما بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٧ و ١٢ سنة، فإن ما يثير الخوف في نفوسهم هو:

- المخاطر وأشكال التهديد، ولا سيما تلك الحوادث الخطرة على سلامة الأطفال.
- المشاهد العنيفة والتهديد بالعنف.

إلاّ أن كـل ذلـك لا يمنع التليفـزيون أن يكون معلمًا في بعض الأحيان ؛ حيث إن بعض البـرامج المـوجهة للـصغار تـشجّع علـى زيارة حدائق الحيوانات والمكتبات العامة والخاصة والمتاحف وبعض أماكن الترفيه .

نـشير من ناحية أخرى إلى أن تأثير الإعلانات مرتبط كذلك بمراحل النمو عند الأطفال . فالأطفـال الـصغار لا يفهمـون تمامًـا اللعبة الإعلامية ، وهـم يميلون لتصديق ما يُقال لهم ، ويـشعرون بالحـرمان إذا لم يحـصلوا علـى الـسلع والمنتجات التي تمجّدها الدعاية . ومعظم الأولاد في سـن مـا قـبل المدرسـة لا يفهمـون الاخـتلاف بـين الـبرنامج الترفيهي والبرنامج الدعائـي المخـصص للترويـج . حتـى إن بعـض الدراسـات تشير إلى أن الأطفال دون ثماني الـسنوات ليـسوا قـادرين علـى التمييز بين برنامج عادي وبرنامج إعلاني . ولو أخذنا بعين الاعتـبار أن متوسـط مـا يـراه الأطفال من رسائل إعلانية يبلغ الآلاف في كل سنة ، لأدركنا مدى تأثير هذه الرسائل على النمط الغذائي .

ثمّـة أدوات أخـرى للعـولمة تفـرض نفـسها أيـضًا علـى عـالم الأطفال ، بينها الشرائط المـصورة (فـيديو كليب) ، وهي محلية وأجنبية . هذه الأدوات لها تأثير مهم على السلوك ، ونخـص بالذكر هنا كلمات الأغاني والألحان التي يرددها الأطفال ، وهي التي تحض بصورة مباشـرة أو غير مباشرة على ممارسة أشكال سلوكية لا تتلاءم مع عمر الأطفال . هناك أيضًا الألعاب المصورة التي تعبّر عن العنف في جزء كبير منها .

الإنترنـت كـذلك يتمتع بقـدرة كبيرة على توجيه الأطفال . ورسائل الإنترنت غالبًا ما تأتـي من العالم الغربي بالطبع ، وتنقل عادات وتقاليد وطريقة تفكير هذا المجتمع ؛ مما يؤثر على المفاهيم الاجتماعية ؛ ومن ثم على العلاقات الأسرية .

١ ـ تأثير التليفزيون على الأولاد:

يؤثـر الإعـلام علـى الجمهـور الفَتـي الذي تعوزه نقاط الارتكاز . وقد تبيّن أن الأولاد الـذين يـشاهدون التليفـزيون بكثـرة يعانـون صعوبات مدرسية وعائلية ، وهم لا يمارسون سـوى القلـيل مـن النـشاطات الثقافية والرياضية . وإذا كان التليفزيون لا يولد سببًا مباشرًا للعـنف ، إلا أنـه يـساهم في تعزيـز الاسـتعدادات العنيفة لـدى الأطفـال ، أي أنه قد يزوّد الأطفـال الـذين لديهم استعداد للعنف بطرائق وأساليب جديدة لممارسة أنواع من العنف ، ويعـزز العـنف علـى الـشاشة مـشاعر الأمان ، وكذلك مشاعر الضعف والوهن الناجمة عن ممارسات الخضوع والتبعية التي نشأ عليها الأطفال .

كمـا تبـيّن أن الأسـر الـتي تعاني ضائقة اقتصادية ، وليس بإمكانها تأمين بدائل لقضاء أوقـات فـراغ لأولادها ، هي التي تعيش حالة من الإدمان لمشاهدة التليفزيون ، ويغدو فيها التليفـزيون وسـيلة للترويح عن النفس في الأوقات الصعبة . فالأسر المفككة ، والتي تعيش خلافات زوجية ، يلجأ أفرادها إلى المسلسلات ذات المستوى المتدني وبرامج العنف .

إن الأولاد يهتمون بنوعية البرامج التليفزيونية انطلاقًا من قيم بيئتهم ومعاييرها ، ويستدخلون في ذواتهم قيم طبقتهم كعنصر فاعل في تحديد الدرجة التي من خلالها سيوجهون اهتمامهم لنوعية العروض.

٢- تأثير التليفزيون على المحيط الاجتماعي للأولاد:

تختلف أوجه استخدام التليفزيون باختلاف الجمهور ، وثمة ثلاثة أوجه لاستخدامه:

- الاستخدام الناجم عن سابق تصوّر وتصميم لاختيار برامج معينة.
- الاستخدام المترافق مع أنشطة أخرى ، وفيه يبقى الجهاز يعمل طول الوقت ، ويترافق مع الأعمال المنزلية ووجبات الطعام والجلسات العائلية.
- الاستخدام الذي يأتي تحت عنوان سدّ أوقات الفراغ؛ بحجة أن التليفزيون أسهل وأوفر وأفضل الوسائل المتاحة لملء الفراغ، لا سيما في المجتمعات التي تتلكأ في تأمين الحدّ الأدنى من وسائل التسلية والترفيه للأطفال ، كالحدائق العامة والنوادي الرياضية والملاعب والمسارح . . . إلخ. وهكذا يحل التليفزيون محل الأنشطة ، ويُقبل الأطفال على مشاهدة الرياضة عوضًا عن ممارستها، وتشاهد الأسر الأعياد على الشاشة عوضاً عن المشاركة في إحيائها . . . إلخ. لقد أصبح التليفزيون أكثر من مجرد أداة ، وبات وسيلة للترويح عن النفس في الأوقات الصعبة. أسوأ الاستخدامات هي التي تندرج تحت عنوان سد الفراغ أو سد الثغرات أو المشاهدة أفضل من عدم القيام بأي نشاط مطلقًا.

ولكي نتمكن من فهم عملية التلقي، لا بد من وضعها في السياق الذي تقع فيه؛ لأن المتلقي لا يكتفي بأخذ المعنى المرمّز من الميديا، بل يولّد لنفسه معنى آخر. إنها لعبة تفاوض وتعاون وانتماء.

وغالبًا ما ترجح الكفة في هذه العملية التفاوضية نحو اللعبة الإعلامية؛ لأن هذه اللعبة لا بد أن تكون مصدراً للمتعة على حساب مصادر أخرى ، كالعيش في الأسرة والحياة الاجتماعية والقيام بالرحلات ، كل ذلك بعيداً عن أزمات الحياة اليومية المتفاقمة؛ فالحب على الشاشة أضمن ، والأب أكثر تسامحًا والأم أكثر تفهمًا.

إن رجحان الكفة لصالح اللعبة الإعلامية لا يعني بالضرورة أن رسائلها تقع على أرض خام، وأن المتلقين سلبيون بالكامل؛ إذ إنّ لديهم معتقداتهم وتقاليدهم وميولهم واستعداداتهم التي تقف حائلاً بينهم وبين الرسائل، إنما بالتكرار وعلى المدى الطويل وباللعب على الغرائز والحاجات ، وعن طريق الإفادة من التقنيات والأبحاث النفسية، تستطيع الرسائل أن تنفذ عبر نقاط الضعف؛ لتحدث تغييراً ولو طفيفًا تبرز آثاره على المدى الطويل، وتراها إذا ما عجزت رسائلها عن النفاذ تتراجع لتغير من أسلوبها، فتنطلق

مـن واقع هؤلاء الناس والأطفال الذين حاولوا مقاومتها؛ لتتسلل من حيث لا يدرون ومن خلال الأفلام وبرامج التسلية . . . إلخ، وتدخل عالمهم دون علم منهم.

٣- تأثيرات العولمة على العائلة العربية:

إن العائلـة العـربية عائلة تقليدية تاريخيًا ، يؤطرها مكانها وزمانها وقوانينها وهرميتها ، وهي على العموم تنزع لمقاومة كل تبديل وتغيير يمكن أن يطرأ على بنيتها.

تـصف إحـدى الباحـثات في المجـال النفسي العائلة بأنها: "بيت، بيت له جدران: أي حـدود، وله سقف، أي سلطة. وتأتي التقنيات لتوسّع الجدران إلى ما لا نجدُ من مسافات، وتنـزع السقف نحو ما يسمّى الآن السايبر - فضاء - وتبدل جذريًا في لقاء العائلة مع الخارج، وفي حـوارها مـع الداخل لكي تعدّل جذريًا في الممارسات والضوابط والحدود ، وكذلك في صوابيّة المفاهيم وتراتبية القيم، ومن ثم في مستقبل العائلة العربية" .

وتـضيف: كمـا يقـال إنه "للعتبة حرمة" ، فللبيت جدران متينة، لا تودُ أن تسمع كل ضجيج الخارج، ولا أن تُسمع الخارج حميمياتها" .

إن الأسـرة لم تعـد تملـك حـصرية إنـتاج المفاهـيم ونقل وتكريس أشكال السلوك لدى أفـرادها. بل أصبح يقف إلى جانبها في التنشئة الاجتماعية كل من المدرسة والرفاق ووسائل الإعـلام. إن الـثالوث التقني: المعلوماتية والاتصال والإعلام، جعل العولمة حقيقة واقعة. وهـذه الظاهـرة هي بصدد تغيير أنماط الدراسة والعمل والحياة الأسرية والحياة الاجتماعية. وأصـبحت الأسـرة في موقع صعب تفقد معه مرجعيتها التلقائية، فالتغير والتحول باتا هما القاعدة.

لقـد تراجع دور الأسرة والمدرسة أمام دور منظومة وسائل الإعلام والاتصال، وقد نشأ هـذا الـدور في سـياق دخـول العـالم عـصر شـبكات الاتصال وحلول اللامركزية واتكفاء المـرجعيات التقلـيدية؛ إذ راحـت المجـتمعات الناشـئة حديـثًا تنتظم حول الشـبكات بعدما كانـت منـتظمة حـول هـرميات السلطة بما فيها الأسرة؛ لأن الثالوث التقني جعل ما يسمّى بالعولمة ممكنًا. وهذه الظاهرة هي بصدد تغيير أنماط الدراسة والعمل والحياة الأسرية والحياة الاجتماعية.

لقـد حدث اليوم انقطاع بين عالمين: عالـم الأهل القديم، وعالم الأولاد الحديث: الولد الـذي يعـرف التقنـية يمتلك المعلـومة قـبل أهلـه، نـراه يبتدع الألفاظ والمفردات التي تجدد الخطاب واللغة والمصطلحات.

وأصبحت اليوم صور الخارج وأخباره مسيطرة وفاعلة أكثر من صور الداخل.

ولم يعد الحديث جذابًا مع أفراد العائلة، بل مع مَنْ لا تعرفه من أشخاص.

حلّ العالم الافتراضي محل العالم الواقعي ، والصورة محل الشخص ، والتعارف إلكترونياً محل الحوار ، والسكون محل الحركة ، وصفحة الكمبيوتر محلّ صفحة الكتاب ، والبريد الإلكتروني محل الرسالة .

لم يعد الأهل بعد الآن مصدر المعلومات ، بل الكمبيوتر هو المصدر . وأصبح الأهل يُصنفون اليوم في خانة "الأميين الجدد" . أصبح الأولاد يسابقون أهلهم في التعامل التقني مع آلات الاتصال ، والتسابق للحصول على المعلومة ، وباتوا يكونون صداقاتهم دون أية رقابة أو نصيحة .

إن ثقافة العولمة هي ثقافة شبابية ؛ مما يؤدي إلى انقلاب المرجعيات . حيث بدأ الكبار ينخرطون في ثقافة الشباب في المجلس والمأكل والوجبات السريعة والأذواق . ويحاول الأهل سدّ ثغرة التباعد بينهم وبين أولادهم ، من خلال تقديم أحدث وسائل الراحة المادية وأدوات التسلية والفرص التقنية .

في المجال التربوي إذاً يبقى الأهل مسئولين عن التربية ، ولكن دون أن يتمكنوا من التحكم فيما يتلقاه أولادهم من معلومات .

٤- تأثيرات العولمة على هوية الطفل العربي:

إن القيم التي يتبنّاها الطفل العربي هي مجموع الآراء والأفكار الدينية والخلقية والسياسية والاجتماعية التي تحدد ملامح المجتمع الذي يعيش فيه . وقد تجاوزت هذه القيم في عصر العولمة حدود الدول ، وانطلقت تؤثر في حياة الناس بنسب متفاوتة متجاوزة الجغرافيا والعْرق واللغة . فالعولمة الثقافية أدّت إلى ثقافة التقنية والسرعة . . ثقافة الغربة والاغتراب والبعد عن الهوية الأصلية .

ولأن الطفل يكتسب القيم بالتدرّج ، ابتداء من الأسرة ، فالمحيط المحلي والعالمي ، البيئة والمدرسة والمجتمع بمؤسساته كافة ، فما هي إذاً مظاهر التبدلات العميقة وأثرها في حياة الطفل العربي وفي بناء هويته؟

- أي معلومات لأطفالنا؟

وهنا نطرح الأسئلة التالية : أي معرفة تُقدّم لأطفالنا؟ من يوفرها؟ ما هي مصادرها؟ كيف تؤثر في أطفالنا؟

التليفزيون اليوم أسهل مصدر ، مئات المحطات التليفزيونية تنقل المشاهد بضغطة زرّ مزاجية من عالم إلى آخر ، ومن معلومة إلى أخرى . والطفل المتلقي كسول ، يحوّل المعلومات إلى استهلاك عشوائي ، وإلى بلادة ذهنية تَحُول دون بلوغ الأهم والأساسي .

وتمهد هذه المعلومات إلى صياغة ثقافة واحدة، تحول التذوق إلى نسق واحد وموسيقا واحدة، تخترق كل ثقافة محلية، وتؤمن موقعًا استهلاكياً للسوق العالمية الواحدة.

▪ ما المواقف والسلوكيات التي يتبناها الطفل العربي؟

يفرض التقدّم التكنولوجي اليوم عزلة على الأولاد؛ بسبب جاذبية وسائل الاتصال. وتشكل الآن مقاهي الإنترنت موقعًا سهلاً للمعرفة تتشكل علاقاته وفق نموذج عائلي آخر، عائلة "غرباء"، يعزل كل منهم نفسه داخل عالم افتراضي بعيد وفي مكان غير موجود. كما تفقد المنوعات اسمها، ولا سيما مع المواقع الخطرة والمحظورة، ونشهد اليوم انكفاء للشباب وانطواءً على ذواتهم، ونشهد لا مبالاتهم تجاه أهلهم.

إن محصلة الثقافة الاستهلاكية والفردية والربح السريع هي غياب لثقافة الجهد والنَّفَس الطويل، ولثقافة التضامن والتعاون، وخدمة الغير لدى الأطفال والشباب.

أدخلت التقنيات الإعلامية الأطفال باكرًا إلى عالم الكبار، وباتوا كاشفين لأسرارهم، راصدين لما ارتكبته أيديهم من مجازر وعنف. لقد اطلعوا على ألاعيبهم في الإغراء والإغواء.. أصبحوا ينظرون إلى الأهل والمعلّمين على أنهم مترهلون، بطيئون في الاستجابة لمتطلبات التقدم. وتولدت لدى الأطفال عبادة السرعة، والسرعة أدت إلى نفاد الصبر؛ بحيث باتوا لا يطيقون الانهماك في عمل يبدو على شيء من الصعوبة وتنقصه الإثارة.

يشعر الأولاد اليوم بالحاجة إلى الانتماء إلى مجموعة خاصة بهم، وإلى الهروب من الواقع ومشاكله، وينجم عن ذلك حالة مرضية تحاول وسائل الإعلام أن تستغلّها.. أن تقوم إزاءها بوظيفة علاجية، هذا إضافة إلى أن شروط الوجود في المجتمع الجماهيري تميل إلى مضاعفة الكبت الفردي، وتؤدي إلى إنتاج علاقات بين الناس غامضة مجزأة وظيفية.. تفتقد إلى الحميمية.. تخلق شعوراً بعدم الأمان والقلق؛ وذلك نتيجة التناقض في الثقافة السائدة.

وفقاً لأحد الباحثين فإن "العنف التليفزيوني لا يكمن في مشاهد العنف نفسها، إنما يكمن في الفارق بين العالم الحقيقي الذي يعيشه المشاهد والعالم الرمزي الذي تضخمه وتبرزه لنا الشاشة، والذي تسيطر عليه قيم المادة والمنفعة، التليفزيون أكثر من أية وسيلة أخرى يقدم لنا صورة عن العالم المنقسم إلى فئتين: فئة قليلة تستهلك، وفئة قليلة تتفرّج على من يستهلكون". أما عزل الطفل وحيداً أمام الشاشة فقد فسّره باحث آخر على أنه إهمال جسدي وأخلاقي وعاطفي وثقافي، يوازي العنف أكثر من أي مشهد آخر.. إثارة الغرائز الجنسية يقابلها كبت في الأسرة والمجتمع والفكر والثقافة. باختصار، الإيقاعات الدينامية لهذا العصر تولد وجوداً مبهوراً لاهثاً؛ لذا يجد الشباب أنفسهم مجبرين على

ممارسة التفكير المزدوج . . مكرهين على تصديق الشيء وعكسه، فإلى الانشقاقات الاجتماعية تضاف الانشقاقات الفكرية التي تقسم أعماق الداخل لكل فرد، بحيث يحار هؤلاء أين يضعون رءوسهم، الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى نوع من " الشيزوفرينيا الجماعية " .

- اكتساب المهارات في ظل العولمة:

تبيّن أن التجربة التليفزيونية لدى الأطفال أصابت قدرتهم على الإحساس بالحوادث الحقيقية بالتبلد، وأن المشكلة تكمن في أن التليفزيون يفرض عليهم التعامل مع الناس الحقيقيين ، كما لو كانوا على شاشة التليفزيون.

لقد أصبحت الشاشة بالنسبة للكثير من الشبّان عالمهم ومدينتهم، وصارت تمحو المعالم المكانية كالساحة والشارع ، وأصبح التفاعل داخل المالتي ميديا وليس خارجها ، وذلك بفضل التقنيات الاتصالية الجديدة. والنتيجة بمثابة غياب شبه كامل للعلاقات التفاعلية والعلائقية بين الأفراد.

نشهد اليوم تناقضًا بين ما تقدّمه وسائل الإعلام وأسطورة القرية الكونية من طرائق تفكير وأنماط حياة ، وبين الواقع المعيشي الذي يسيطر عليه ضعف القدرة الشرائية وعبادة المنافسة والحرمان ، ومن ثم العنف.

خلاصة:

إن أجهزة الإعلام ، إضافة لكونها أجهزة اقتصادية ، هي أيضًا أجهزة أيديولوجية تكاد تتفوق على الأنظمة المدرسية وعلى الأسر في إعادة إنتاج الثقافة في المجتمع . . عدد الساعات التي يقضيها الأولاد أمام التليفزيون ـ وحاليًا أمام الحاسوب (وكذلك فعل الراديو الوسيلة المهملة من قبَل الدارسين، رغم منافسته التليفزيون على صعيد الاستهلاك) . باختصار، عدد الساعات التي يُمضيها الأولاد مع وسائل الإعلام والاتصال ـ يفوق كثيرًا عدد الساعات في المدرسة، إضافة إلى أن التليفزيون يحوز بالنسبة للصغار المرتبة الأولى كوسيلة ترفيه ، وعلى المرتبة الثالثة من وقت الأولاد بعد المدرسة والنوم؛ لأن سهولة استخدامه ومجّانيته تجعلانه الوسيلة الأكثر جاذبية للصغار كما للكبار . وما دام الأولاد يسبحون في عالم الميديا على هذا الشكل، فالسؤال الأساسي يُطرح حول تكاملية أدوار التقنيات الإعلامية والعائلة والمدرسة ، سواء على صعيد التعلُم أو اكتساب المعارف أو نقل القيم، لا سيما وأن هذه الوسائل دخلت بفضل التحويل الحرّ للإعلام معظم الدول تحت شعار التسلية المحايدة، وأتت تلبي بمضامينها المتطلبات الاقتصادية والصراعات الأيديولوجية، فأصبحت بذلك من الأشكال الثقافية المعدّة للتصدير .

إن سيادة الإعلام والتقنيات تؤثران على المفاهيم والممارسات الأسرية، ولا سيما :

- زعزعة كثير من العادات، والتشكيك في الكثير من الممارسات القائمة؛ مما يعيق التواصل بين الأجيال ، ويخلق شرخًا بين ثقافة الحاضر والماضي. أين الوجبات العائلية؟ ففي ثقافة الوجبات السريعة "الفاسيت فود" العلاقات الإنسانية ثانوية، السريع يتقدّم على البطيء والبسيط على المعقّد.
- ممارسة عنف رمزي على المشاهدين؛ بسبب التلاعب بالشهية الطبيعية لديهم وربطها بالاستهلاك وربط الاستهلاك بالحداثة؛ مما يؤدي إلى فعل قمعي تجاه الفقراء يكرّس اغترابهم عن المتعة بمفهومها الاستهلاكي، فيصبح المهم لدى الأولاد تلبية رغبتهم حتى على حساب راحة أهلهم وإمكاناتهم المادية المحدودة في معظم الأحيان.

مجمل القول، أن وسائل التكنولوجيا الحديثة كسرت احتكار المدرسة لمهمة نقل المعلومات، كما كسرت الوسائل السمعية البصرية احتكار الأهل لمهمة تربية الأولاد؛ حيث أصبح التليفزيون مشاركاً للأب والأم والإخوة في حياة المنزل، كما خلق تباعداً آخذاً في الاتساع بين الأهل والأولاد؛ بسبب ضغوطات الهم المعيشي وممارسة أكثر من عمل في وقت واحد، خصوصاً وأن هذا التباعد الأسري يحصل في سياق مجتمعي، تكاد تنعدم فيه الوسائل الكفيلة بملء أوقات الفراغ في مجتمع جزء من نُخَبه ومثقفيه انبهر بوسائل الإعلام، وجزء آخر يبرر إخفاقه في هذا المجال برمي التبعة على وسائل الإعلام، وتكون النتيجة أن التلوث الإعلامي ـ وبالتحديد الفضائي منه ـ يساهم في تحديد قسم لا بأس به من ملامح شخصية الإنسان المعاصر. . تلك الملامح التي يصعب رسمها، فمن قائل إن وسائل الإعلام جعلته إنسانًا عالميًا منفتحًا متنوراً وناضجاً قبل الأوان، صانعًا لهويته بنفسه، وقائل إن وسائل الإعلام جعلته فاقد الهوية. . صاحب نزعة استهلاكية، قليل الحساسية تجاه الغير، إلى قائل إنها جعلته يشكو العزلة والضياع. . أسير المرحلة الراهنة. . فاقد الذاكرة. . سلبياً في تفكيره. . منبهراً بالآلة. . أسيراً للواقع والتوقيت المخيف والسرعة الفائقة.

أمر واحد يتفق عليه الجميع ، هو أن الأطفال في حال من البلبلة والضياع ، وهم حائرون حول تحديد مرجعيتهم.

إن البحث عن الحلول يدفعنا في عدّة اتجاهات :

١ . تعزيز التوازن في الأسر : فالأسر التي تتمتع بعلاقات فُضْلَى بين الوالدين ذات الجو الهادئ ، والتي يسودها شعور حميم بالتقارب والتفاعل بين الأفراد ، والتي توحدها التجارب والارتباطات المشتركة، ولديها طقوسها وأوقاتها المنتظمة في النوم والطعام والقراءة والترفيه؛ بإمكانها أن تحافظ على خصوصيتها، وأن تحد من تأثير الرسائل الإعلامية عليها.

٢ . بذل جهد مُلحٍّ لاستعادة حرارة العلاقات الإنسانية العائلية وإخراج الولد عن صمته ومن باب غرفته المقفول، وذلك بإقامة حوار بعيد عن التأنيب والعتاب وقريب من مواضيع الاهتمام الخاصة بالولد.

٣. المبادرة نحو الأسر التي تتعرض بكثافة لطغيان وسائل الإعلام؛ وذلك لتوفير مشاريع ونشاطات ثقافية وترفيهية؛ مما يتيح لأولادها قضاء أوقات فراغهم بشكل مفيد، بدلًا من تقديم هذه الأوقات مجانًا لوسائل الإعلام.

٤ . الالتفات أيضًا نحو الأهل؛ لإكسابهم مهارات جديدة في التعامل مع أولادهم تتناسب والمستجدات، ودفعهم لاعتماد النقاش والحوار مع أولادهم على أساس أساليب الإقناع، وليس عن طريق الزجر، وكذلك احترام تجاربهم ودفعهم للثقة بقدراتهم.

٥ . البحث عن معضلة الإعلام في العالم العربي: سبل ضبطه، حدود المسموح والممنوع، سبل مواجهة الإعلام المتدفق من الخارج، سبل تقوية الإنتاج المحلي مع الأخذ بعين الاعتبار بالقيم الأسرية التي يحملها، ومدى تناسبها مع المتغيرات الراهنة.

٦ . التوجه نحو وسائل الإعلام، وإيجاد مجموعات ضغط من الناس، ترصد محتوى هذه الوسائل، وتشير إلى النافر والمؤذي منها، وتعمل قدر المستطاع على تطوير برامج تتوجه إلى الأسرة وقيمها.

التوجه نحو مختلف قطاعات المجتمع؛ للتشجيع على خلق ذهنية منفتحة وتحليلية قادرة على الفهم والنقد والانتقاء. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إدراج مواد التربية بالإعلام في البرامج التربوية؛ ليتسنّى للطلاب تناولها بالتحليل والنقد. . بمعنى، آخر دعم الأسرة كي تُحسن استخدام وسائل الإعلام وتوظفها لصالحها، أو على الأقل كي تستعيد حرارة التواصل بين أفرادها، وتساهم في تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية واعية.

المراجع

١. "الأسـرة والـتقدّم التكنولوجـي" ، د. إلهام كلاّب البساط، اللجنة الوطنية للأسرة، المؤتمر الوطني حول الأسرة اللبنانية وإشكالاتها المتنوّعة، ٢٠٠٤

٢. "أثـر الإعـلام في إعـادة تكـوين المفاهـيم والممارسـات الأسرية" ، د. نهوند القادري عيسى، المؤتمر الوطني حول الأسرة اللبنانية وإشكالاتها المتنوّعة، ٢٠٠٤.

٣. "قـيم الأسـرة اللبنانـية والعـوامل الخارجـية المؤثـرة بـين التغـيير والـتجديد في عالمـنا المعاصـر" ، د. أمـان كبارة شعراني، المؤتمر الوطني حول الأسرة اللبنانية وإشكالاتها المتنوّعة، ٢٠٠٤.

٤. "العولمة: نحو خطة عمل لبنانية" ، تقرير التنمية البشرية، لبنان ٢٠٠١-٢٠٠٢

٥. "الطفل ووسائل الإعلام" ، د. عاطف عدلي العبد عبيد، مجلة الطفولة والتنمية، ع٦ ، مج ٢/ ٢٠٠٢، القاهرة.

٦. ورقـة عمـل "مؤتمـر العـولمة وسياسـات العمـل الاجتماعـي" ، د. هاشم الحسيني، جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠٠٣.

٧. "تـأثيرات العـولمة على المكتسبات الاجتماعية للأسرة العربية" ، مؤتمر نحو استراتيجية للأسرة العربية، الدوحة، ٦ ـ ٨ كانون الثاني (يناير) ٢٠٠٣.

٨. "دراسـة تحليلـية لأوضـاع الطفـولة والناشـئة في لبـنان من ٥ إلى ٢٠ سنة" ، د. هاشم الحسيني وغـسان خلـيل، وزارة الـشئون الاجتماعـية، المجلـس الأعلـى للطفـولة، بيروت، ١٩٩٦.

الطفل العربي في منظومة ثقافة الاستهلاك

أ. د. سامية حسن الساعاتي (*)

حدثني عن أطفال أي أمة

أحدثك عن ماضيها، وأصف لك حاضرها

وأنبئك بمستقبلها

قول مأثور

مُقَدِّمَة:

الطفولة رائدة المستقبل، والعناية بتنشئتها أمر تمليه حاجات المستقبل، وتلح عليه دنيا الحاضر وتحفز نحوه، عبر الماضي ودروسه.

والعناية بالأطفال تكون القاعدة الوطيدة التي يقوم عليها صرح نشأتهم السليمة في مراحل نموهم التالية. وكما قال " أفلاطون " : " طالما كان الجيل الصغير حسن التربية، ويستمر كذلك، فإن سفينة دولتنا ستحظى بسفرة طيبة، وإلا فمن الخير عدم التحدث عن النتائج ".

والأطفال ليسوا كالأعشاب التي تنمو من تلقاء نفسها، كما يتصور السذج من الناس، لكنهم حيات مستنبتة، تنميها إمكاناتها، وتحولها بمداومة الرعاية والعناية من نبت صغير إلى نبت كبير . . إلى شجيرة صغيرة . . إلى شجيرة كبيرة . . إلى شجرة صغيرة، ثم إلى شجرة كبيرة مثمرة نافعة[1].

ومن هذا المنطلق أصبحت تنمية الطفولة والاهتمام بثقافتها وتنشئتها تنشئة سليمة مكونًا أساسيًا من مكونات التنمية الشاملة، كما غدت لرعاية حقوق الطفولة أولوية مقدمة في جهود التنمية.

فضلاً عن كونها التزامًا دينيًا ووطنيًا وقوميًا وإنسانيًا، واحتلت احتياجاتهم مركز الصدارة في أية استراتيجية تنموية؛ على اعتبار أن ما يلحق بها من حرمان، وما يعتريها من نقص وقصور، يُعد دمارًا طويل الأمد، وتشويهًا لأغلى ما يملكه المجتمع.

(*) أستاذ علم الاجتماع - جامعة عين شمس.

أولاً: الثقافة والتنشئة الاجتماعية:

ربما كان أشهر تعريفات الثقافة على الإطلاق تعريف تايلور، أحد أقطاب علم الأنثربولوجيا ورواده الأوائل ، وهو أول من أعطى مفهوم الثقافة معناه الاصطلاحي . وهو يرى أن "الثقافة هي ذلك الكل المركب المعقد الذي يشمل المعلومات والمعتقدات، والفن والأخلاق، والعرف، والتقاليد، والعادات، وجميع القدرات الأخرى التي يستطيع الإنسان أن يكتسبها بوصفه عضواً في مجتمع" .

ولا يمكن للثقافة أن تشكل الشخصية، وتصوغها، وتتبلور فيها إلا عن طريق عملية الصياغة الاجتماعية أو التنشئة الاجتماعية (Socialization) ، وهي عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق إدخال (Internalization) التراث الثقافي في تكوينه، وتوريثه إياه توريثًا متعمدًا بتعليمه نماذج السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه ، وتدريبه على طرق التفكير المختلفة السائدة فيه، وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه ، فينشأ منذ طفولته وقد تغلغلت في نفسه، وأصبحت طبيعة ثانية له أي أصبحت، من مكونات شخصيته.

وتعرِّف " مارجريت ميد " (Margaret Mead) التنشئة الاجتماعية بأنها العملية الثقافية، والطريقة التي يتحول بها كل طفل حديث الولادة إلى عضو كامل في مجتمع بشري معين ، وتنمو الذات في عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع ، وهذا ما يُعرف بعملية "التَّشخْصُن" .

ونظراً للأهمية البالغة لعملية التنشئة الاجتماعية، فإن كل مجتمع ينظمها (Institutionalize)، أي يجعلها تنشط ويصير لها فاعلية في إطارها المحدد؛ باعتبارها نظامًا اجتماعيًّا. وهناك مجريان رئيسان تسير فيهما عملية التنشئة الاجتماعية : الأول عن طريق السلطة على الفرد، والثاني عن طريق المساواة مع الفرد.

أما المجرى الأول لعملية التنشئة الاجتماعية، فيتمثل في الأسرة، والمدرسة، والمؤسسة الدينية وتمارس، كل منها سلطة على سلوك الطفل ، وتعد مسئولة عن تهذيبه وانضباطه.

وأما المجرى الثاني لعملية التنشئة الاجتماعية، فيتمثل في ثلة الأقران (Peers) التي تعلم الطفل ثقافة الأطفال (Child Culture) ، ومن خلال تفاعله مع هؤلاء الأقران، يتعلم الطفل كيف يتوافق معهم، وتظل عملية التوافق مع ثلة الأقران هذه مستمرة طوال حياته(٢)

والطفل العربي يقاسم كل أطفال العالم صعوبة التلاؤم أثناء نموه مع عالم اليوم السريع المتطور، إلا أن طابع إعداده يجب أن يجعله أهلاً لفهم مدلول القيم التي أورثته إياها الأجيال السابقة، وصيانة التقاليد ودعمها، بحيث يصبح بإمكانه في الغد أن يواصل تبليغ ما

ورث إلى الأجيال التالية. ورغم كل ذلك تبقى هذه الأجيال مستعدة للعيش وسط سلاسل من التغيرات الاجتماعية والثقافية.

وقديمًا قال الفيلسوف الإغريقي المعروف " أفلاطون ": "هل نسمح للأطفال دون عناية أن يستمعوا لأي شخص ولأي قصة؟ إنهم سيتلقون أخبارًا وأحاديث لها معان هي أبعد ما تكون عما نريد لأطفالنا أن ينشئوا عليه. وهذه المعاني ذات مردود خطر على عقول الأطفال، فهي كالسموم الخطرة على الجسم. وهذا ضد ما نود أن ينشأ عليه أطفالنا، وهم في طريقهم لأن يصبحوا كبارًا "(٣).

ولعملية التنشئة وظيفة ظاهرة Manifest Function، تنحصر في تدريب الطفل على أداء أنماط معينة من السلوك يرضى عنها المجتمع، ويتخذها الشخص دعامة لسلوكه أثناء حياته، كما أن لها وظيفة مستترة أو كامنة Latent Function، تهدف إلى توحد الطفل مع مجموعة الأنماط الثقافية للمجتمع تُعرف باسم القيم الاجتماعية Social Values التي تتكون منها بنية الشخصية Structure of Personality.

ثانيًا: الثقافة الاستهلاكية:

والثقافة الاستهلاكية ظاهرة عالمية، لا تقتصر على مجتمع بعينه، أو فئة بعينها من الناس.

وعادة ما توصف المجتمعات الرأسمالية المعاصرة بأنها مجتمعات استهلاكية. فقد تحولت هذه المجتمعات إلى الاستهلاك بعد أن نجحت في تحقيق طفرة في الإنتاج، فازداد حجم المعروض من السلع، وتحول الإنتاج إلى هدف في حد ذاته، الأمر الذي أدى إلى تكدس للسلع، ووفرة في أنواعها. وفي إطار هذه العملية أصبحت الدعوة إلى الاستهلاك جزءًا من العملية الإنتاجية. وانتشر الميل إلى الاستهلاك، وشملت المظاهر الاستهلاكية كل شيء، وأصبحت تسيطر على كل تصرفات الأفراد وسلوكهم تجاه السلع وطرق إشباع رغباتهم منها، واندمج الإنسان في هذا المجتمع الجديد إلى درجة أنه لُقب بالإنسان المستهلك.

وتتميز النظرة السوسيولوجية بأنها تنظر للاستهلاك نظرة بنائية شاملة في ضوء التطورات التي خضع - ويخضع لها - المجتمع. فإذا كان الاستهلاك قد أصبح قاسمًا مشتركًا بين المجتمعات والأفراد، وإذا كانت هناك نزعة استهلاكية تتسرب إلى نفوس الأفراد وسلوكياتهم الشرائية، فإن مرد ذلك إلى ظروف بنائية تاريخية ترتبط بتطور النظام الرأسمالي وتطور نظم الإنتاج والثقافة داخله.

وإذا كان هناك تأثير لثقافة الاستهلاك، فإنه أوضح ما يكون على الأفراد. وقد ذهب

كريستوفر لاش C.Lash إلى أن اقتصاد السوق القائم على الاستهلاك الجماهيري قد أدى إلى ظهور نمط الذات المعتمدة أو الموجَّهة بالآخرين Other Oriented، ولا تعتمد في تقدير نفسها على محددات داخلية، بقدر ما تعتمد على أحكام الآخرين وقبولهم لها. وهكذا تحولت إلى ذات خاضعة لا تملك من أمر نفسها شيئًا(٤).

ولقد دفعت أفكار " بورديو " (Baurdieu) عن الطبقات، والتي شرح فيها كيف أن التذوق (السلع الثقافية) يكشف عن تمايز الطبقات، إلى أن يصبح موضوع أسلوب الحياة (Life Style) أحد الموضوعات الأساسية في دراسة الاستهلاك.

وعندما نتحدث عن أسلوب الحياة، فإن الفكر ينصرف إلى التميز الطبقي من خلال الأساليب الخاصة التي تنتهجها لنفسها، ومن بينها الثقافة الاستهلاكية(٥).

وقد حظيت دراسة خصائص ثقافة الاستهلاك باهتمام بالغ في التراث السوسيولوجي والسيكوسوسيولوجى المعاصر. ويُستخدم مفهوم الثقافة الاستهلاكية للإشارة إلى مجموع المعاني والرموز والصور المصاحبة للعملية الاستهلاكية أو السابقة عليها أو اللاحقة لها، وهي بذلك تتصل بجوهر المعاني والممارسات الكامنة في الحياة اليومية للأفراد والجماعات.

ويمكن تحديد أهم قسمات الثقافة الاستهلاكية فيما يلي:

١- توصف الثقافة الاستهلاكية بأنها مادية، فهي تستهدف استهلاك السلع المادية. لكن الثقافة الاستهلاكية شهدت تغيرات كثيرة، تمثلت في نمو الإنتاج السلعي الكبير، وإقامة أسواق جديدة للسلع الاستهلاكية، وظهور أنماط جديدة للتسوق Shoopping، وليس الشراء فقط buying، وأصبحت هناك المحلات الضخمة ذات الطوابق المتعددة والأقسام الكثيرة، كما أصبحت المولات " Malls الجديدة شاهقة المباني، وحديثة التصميم، متعددة الاغراض، لا تقتصر " فقط على البيع والشراء بل تتجاوز ذلك إلى متع أخرى يجد مرامه فيها الكبير والصغير والشاب، مثل دور السينما، والكافيهات، ومراكز ألعاب الأطفال، وأحيانًا مراكز صحية، وخدمات بنكية وسياحية.

٢- لا ترتبط الثقافة الاستهلاكية بالنواحي المادية فقط، وإنما تتمثل في جوانب معنوية، تُعد أهم جوانب الثقافة الاستهلاكية على الإطلاق، وتتعلق باستهلاك المعاني والخبرات والصور.

فالأسلوب الذي تُعرض به السلع أو الذي يعلق عنها يرتبط بصورة معينة يسعى إلى تثبيتها في ذهن المشتري. ومن ثم فإن القيام بالتسوق Shoopping ليس مجرد تعامل اقتصادي، ولكنه تعامل معنوي يكتسب الفرد من خلاله خبرات خاصة، ويستدمج من خلاله مجموعة خاصة من الصور الذهنية.

ويتمثل ذلك في عملية التسوق عبر واجهات المحلات دون الشراء Window Shopping، كما تبدو واضحة جلية لمن يقعون فريسة للاكتئاب، وهو مرض نفسي معروف، وبخاصة بين النساء، فيجعلهن لا يشبعن من الشراء، ويُطلق عليه نداء المول Call of the Mall ، وكأنهن يستخدمنه كحيلة دفاعية defense mechanism ضد الاكتئاب.

٣ـ للثقافة الاستهلاكية خاصية إضفاء الطابع الأنيق المتميز Stylish على السلع والمنتجات، بحيث يكون للمنتج أسلوب متميز يعبر عن تفرد صاحبه، وغالبًا ما تعبر الثقافة الاستهلاكية عن ذلك بربط السلع والمنتجات بشخصيات معينة ، مثل نجوم السينما، أو الشخصيات العامة الناجحة ذات الأسلوب المميز.

وبذلك تتجاوز الثقافة الاستهلاكية خلق المعاني والصور في أذهان الناس، إلى تدعيم تمايزات اجتماعية معينة، وفي الوقت نفسه فإنها تخلق لدى الناس ـ بشكل عام ـ رغبة جامحة في الشراء والتملك.

٤ـ تتسم الثقافة الاستهلاكية بالتحول المستمر والسريع، ويظهر هذا التحول في مستويات عدة، أولها مستوى عام يرتبط بقابلية المعاينة ، التي ترتبط بقابلية ثقافة الاستهلاك للتحول؛ ولذلك فقد وصف أحد الباحثين ثقافة الاستهلاك بأن "كل شيء فيها يصبح قابلاً للمبادلة مع أي شيء "(٦).

أما المستوى الثاني لتحول الثقافة الاستهلاكية، فإنه ينكشف خلال ذلك التناقض الذي تخلقه الثقافة الاستهلاكية بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون. ذلك أن الثقافة الاستهلاكية تغرس في نفوس الناس طموحات استهلاكية كبيرة، وتخلق في تصوراتهم أحلامًا وردية ما هي في الواقع إلا يوتوبيا أو واقع مزيف، ذلك أن الفرد ما يلبث أن يكتشف أن هذا العالم ما هو إلا حلم جميل عندما لا يتمكن في الواقع من الوصول إليه.

وبهذه الطريقة فإن الثقافة الاستهلاكية تحول كثيرًا من المعاني والتصورات في مخيلة الأفراد، وتخلق في داخلهم ضروبًا من التناقض قد لا تكون موجودة في ثقافتهم الأصلية.

ويتبدى المستوى الثالث والأخير الذي يكشف تحولات ثقافة الاستهلاك وتناقضها، في علاقة هذه الثقافة بالثقافة التقليدية أو الأصلية. فالمؤكد أن الثقافة الاستهلاكية ثقافة حديثة ، والثقافة الاستهلاكية بهذا المعنى تُعد عنصرًا مهمًا في تحويل العناصر التقليدية في الثقافة وفي إعطائها معاني جديدة، ويترتب على هذه العملية ازدواجية ذات مستويين: الأول هو الازدواجية بين الجوانب الحديثة والجوانب التقليدية في الثقافة،

والثاني هو الازدواجية داخل الثقافة التقليدية ذاتها بين العناصر المتكيفة مع الثقافة الاستهلاكية وتلك التي تقاومها.

٥- من طبيعة الثقافة الاستهلاكية أنها ثقافة رمزية، تتأسس على الإنتاج المستمر للعلامات Sympols. فالمستهلكون على وعي بأنهم يتحدثون من خلال مظاهرهم وملبسهم والسلع والممارسات التي تحيط بهم. وينسحب ذلك على السلوك في المنزل، ما لم ينسحب على السلوك في الأماكن العامة وأماكن قضاء وقت الفراغ وأماكن التسوق.

فالثقافة الاستهلاكية تخلق من الرموز ما يجعلنا نفهم ذواتنا وذوات الآخرين على نحو معين، وتمتد رمزية ثقافة الاستهلاك إلى الجانب التذوقي والجمالي في الثقافة، وتخضع الرموز والعلامات في ثقافة الاستهلاك إلى التغير المستمر. وتتخلل كل المعاني الثقافية القائمة.

٦- تتصف الثقافة الاستهلاكية بأنها ثقافة قهرية، تدفع الناس دفعًا إلى الاستهلاك والجري وراء طموحاتهم، بصرف النظر عن الفوائد الفعلية المتحققة من ذلك، وهي قهرية؛ لأنها تعتمد على عنصرين قهريين في انتشارها: الأول هو التقليد الذي يدفع الناس إلى تكريس كل حياتهم لأن يحصلوا على كل ما حصل عليه أقرانهم الآخرون، والثاني يأتي من التقاليد التي تنجح الثقافة الاستهلاكية في استخدامها وتوظيفها، ويظهر ذلك في حالة الاحتفال بالمناسبات التقليدية، دينية كانت أم غير دينية، حيث يتحول الاحتفال بالمناسبة إلى حفل استهلاكي من الطراز الأول(٧).

ثالثًا: ثقافة الاستهلاك وأسلوب الحياة:

تتشكل الثقافة المتعلقة بمجتمع معين من مجموعة القيم الموجهة للسلوكيات الواقعية للبشر في السياق الاجتماعي، عن طريق مجموعة المعايير التي تشكل حلقة الوصل بين القيم كرموز ثقافية، والسلوك الواقعي الذي يشكل جوهر التفاعل الاجتماعي.

وتميل ثقافة الاستهلاك إلى إضفاء الطابع الأسلوبي Stylistic على السلع؛ بحيث يكون للسلعة تأثير فيما يتعلق بتفرد صاحبها أو تميزه عن أقرانه، أو تميز الفئة الاجتماعية التي ينتمي إليها.

وغالبًا ما يأخذ هذا التأثير طابعًا رمزيًا؛ حيث يعي المستهلكون أن السلع التي يستخدمونها ترتبط برموز واضحة، فالثقافة الاستهلاكية تخلق عالمها الرمزي الخاص الذي يؤثر تأثيرًا كبيرًا في التفاعل بين الأفراد، ويلعب دورًا بالغًا في تحديد المكانة الاجتماعية.

وقد بالغ البعض في تأكيد التميز الذي تضفيه الرموز على الأفراد والجماعات، إلى درجة أن البعض قد ذهب إلى القول بوجود حدود واضحة بين العوالم الرمزية للاستهلاك،

وهـي حـدود تفصل بين الأساليب الاستهلاكية المختلفة، أو أساليب الحياة المختلفة للأفراد والجماعات.

ومـع التسليم بأهمية التميز الذي يرتبط بأساليب الحياة الاستهلاكية وما فيها من رموز، ينبغـي الأخـذ في الاعتبار أن الـثقافة الاسـتهلاكية لـيسـت ثقافـة جامـدة، بل ثقافة متغيرة وديناميـة، ومـن ثَـم فـإن الـرموز المـرتبطة بالسلع تأخذ دائمًا معاني جديدة، ويكون لتلك الديناميـة وذلـك الـتغير طابـع خـاص ، عـندما يـرتبط الأمر بالثقافة التقليدية التي تندمج رموزها مع رموز الثقافة الاستهلاكية الحديثة؛ لتنتج ثقافة جديدة متميزة.

رابعًا: الطفل العربي والتنشئة الاستهلاكية:

الطفـل العربي فرد في أسرة، مستهلك للغذاء والملابس واللُعب والمصروف، وما تملكه الأسـرة مـن أجهـزة وأدوات. والتنشئة الاستهلاكية هي العملية المستمرة التي يتعلم الطفل العربـي من خلالها المعارف والمهارات والاتجاهات ، التي تتناسب مع السلوك الاستهلاكي المتعلق بالحصول على المنتجات أو الخدمات واستهلاكها.

وتـتطلب التنـشئة الاسـتهلاكية الـسليمة إكساب الطفل حقائق ومهارات وقيمًا معينة، مـنها الاتجـاه نحـو ترشـيد الاسـتهلاك. وحـيث إن كـثيرًا مـن المعلومات والبيانات المتعلقة بالاسـتهلاك وتوجـيه المـستهلك وتكـوين الاتجاهـات الـسليمة لديه ليست فطرية وإنما هي مكتـسبة، فـلا بـد إذًا مـن دراسـتها وممارسـتها وربطهـا بجـوانب الحـياة اليومية ومتطلباتها الأساسية[٨].

فمـن الحكمـة تـدريب الطفل في سن مبكرة من حياته، وفي مستويات الدخل المختلفة، علـى استعمال النقود، ومن الأفضل أن يأخذ الطفل قرار الشراء، حسب النقود التي معه، ويُراعى أن تكون المبالغ المعطاة للطفل مناسبة لسنه، وأن تُعطى له بانتظام، وواجب الأسرة تـشجيع الطفـل علـى الـبدء في ممارسة عملية الشراء، عن طريق اختيار شيء معين ثم دفع ثمـنه. كمـا يستحسن أن تتاح للطفل الفرص لشراء الملابس والألعاب والغذاء؛ حتى يدرك أن الـسلع المخـتلفة لهـا أسـعار مختلفة ، ثم إن ذهاب الطفل إلى المتجر للشراء بنفسه يشعره بالارتياح، والثقة في النفس، والاستقلال لتنمية قوة الشخصية لديه.

وإذا اصـطحبت الأم طفلها للذهاب للتسوق تكون هذه طريقة جيدة لتعليمه هذا الفن، ويراعـى أن الطفـل الـصغير الـذي يبلغ سنة واحدة يستطيع أن يسلم "الكاشير" المال، أما الطفـل الـذي يـبلغ الخامـسة من عمره يستطيع أن يعرف أماكن الأشياء، أما طفل العاشرة فيـستطيع أن يقارن بين المشتريات، ويعرف أيها أفضل.

أمـا بالنسبة لمصروف الطفل، فالسن المناسبة لإعطاء المصروف تبدأ عندما يبدأ الطفل في

شراء احتياجاته بنفسه، ويمنح الطفل مصروفًا يناسب عمره، وإذا اشترى الطفل بمصروفه أشياء لم تعجبه لاحقًا، أو تتعطل خلال فترة قصيرة، فعلى الوالدين ألا يتبرعا لشراء أشياء جديدة، ويكون هنا أول دروس حياته.

كما تلعب الملابس دورًا مهمًا في الإنفاق الاستهلاكي، وفي تكوين شخصية الطفل، وتكوين صداقات جديدة، وفي زيادة شعوره بالثقة بالنفس. فعلى الأسرة أن تنمي لدى أطفالها عادات وسلوكيات سليمة في اختيار الملبس، من حيث الجودة والثمن.

أما الغذاء فله دور مهم في جميع مراحل العمر؛ إذ ينبغي إكساب الطفل عادات غذائية صحية سليمة؛ حتى يكتسب السلوك الصحي، والعادات الغذائية السليمة حين يكبر.

ويتبين مما سبق أن الأسرة العربية لها دور مهم في التنشئة الاستهلاكية للطفل، فالأطفال يتعلمون السلوك الاستهلاكي من خلال سلسلة من المواقف، ومعاملة الآخرين لهم، والأماكن التي يمارس فيها السلوك الاستهلاكي.

هذا إلى جانب أن هناك دراسات أظهرت أن سلوك الأم الاستهلاكي، والمعلومات الخاصة بهذا السلوك، والتي تسعى الأم لتعليمها للطفل، لها تأثير في تقويم الطفل للسلعة. وتؤكد دراسات أخرى أن وجود القدوة السليمة - وبخاصة في فترة الطفولة - يساعد على سرعة التعلم وغرس العادات، والقيم والاتجاهات الصحيحة نحو الاستهلاك، والتركيز على المفاهيم الخاصة بترشيد الاستهلاك. كما أن توافر الفرصة المناسبة للطفل من الصغر للمشاركة في عمليات الاختيار والشراء، تنمي لديه القدرة على حسن الاختيار، مع تعويد الطفل على الاقتصاد والتوفير، وتقليل الفاقد في كل نواحي الحياة الاستهلاكية[٩].

وتتشكل الهوية الاستهلاكية للطفل العربي أيضًا بتأثير من أقرانه Peer Group، الذين ينشرون أو يؤكدون أهمية سلع استهلاكية معينة، قد تكون مجرد سلع ترفيهية يترتب عليها إفراط شديد في استهلاك غاب عنه الترشيد، لكنها تعطيه التميز، وتكسبه القبول بين ثلة أقرانه.

أما مجالا الإعلام والإعلان فيشتركان أيضًا في التنشئة الاستهلاكية للطفل العربي، بعمليات الترغيب والتحبيب المستمرة التي تلهب عقل الطفل العربي وأنظاره؛ سعيًا وراء مزيد من الاستهلاك.

خامسًا: الطفل العربي وثقافة الاستهلاك الترفي في مقابل الحرمان:

يمثل انتشار الثقافة الاستهلاكية من المراكز الرأسمالية العالمية إلى الدول المحيطة في العالم الثالث ما يمكن تسميته بأيديولوجية الاستهلاك Ideology of Consumption وركيزتها

الأساسية النظر إلى الاستهلاك كهدف في حد ذاته، وربطه بأسلوب الحياة وأشكال التمايز الاجتماعي. وهذا يؤدي بدوره إلى اندفاع الأفراد نحو الاستهلاك، بصرف النظر عن حاجاتهم الحقيقية، وهذا ما يُطلق عليه الاستهلاك الترفي.

وثقافة الاستهلاك الترفي ترتكز على إنفاق المال على سلع كمالية، وفي مناسبات غير ضرورية. وتكرس الإسراف والتبذير؛ بقصد التباهي وحب الظهور وتعويض نقص اجتماعي معين.

فهناك إذًا أنواع من السلع لا نقدرها لصفاتها الذاتية، أو لاحتياجنا الفعلي لها، ولكن وفقًا لما تمثله من مكانة اجتماعية. والحقيقة أن السلوكيات الاستهلاكية بدأت تتغير؛ بسبب ثورة المتغيرات، والإنتاجية الكبيرة، أو لأننا ننتهج مسلكًا استهلاكيًا لإخفاء شيء ما في نفوسنا، كمستوانا المالي أو الثقافي مثلاً؛ ولذا كان خيارنا عشوائيًا بحسب ما يمليه ذوق المصمم، أو حسب النص الإعلاني في التليفزيون.

ويُعد الاستهلاك الترفي مرضًا اقتصاديًا اجتماعيًا؛ لمخاطره وآثاره، ويتأثر الطفل العربي بنمط السلوك الاستهلاكي لوالديه والمحيطين منذ الصغر. وعملية التنشئة الاستهلاكية هي عملية مستمرة يتعلم الطفل من خلالها المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتناسب مع حصوله على المنتجات.

ومما لا شك فيه أن دور الأسرة مهم، فالطفل يتعلم السلوك الاستهلاكي داخل أروقتها قبل أن يخرج إلى العالم الخارجي. وتستطيع الأسرة الواعية أن تدرب الطفل على التعامل مع المواقف الاستهلاكية كعملية الشراء، ومفهوم الميزانية مثلاً، لكن ذلك يحدث نادرًا في الأسرة العربية، فقد طالت حمى الاستهلاك الترفي أصحاب الدخل المحدود أيضًا في مجاراة النمط العام.

ويُعد الإعلان التجاري عن السلع في وسائل الاتصال الجمعي - وأهمها التليفزيون - من الوسائل المهمة التي تلجأ إليها المؤسسات والشركات التي تنتج هذه السلع، والمحلات التي تبيعها. ولقد أصبح الإعلان التجاري يحتل حيزًا ملحوظًا مما تنشره الصحف والمجلات، ومما يبثه التليفزيون يوميًا.

وينهض الإعلان التجاري الحديث - في كثير من الحالات - على قاعدة من المعرفة، والحقائق العلمية المتصلة بدوافع الشراء لدى المستهلكين، وتصرفاتهم في موقف الشراء، وطبيعة رغباتهم وأهدافهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم، وعلاقة ذلك كله بالسلعة المراد تسويقها، وبعملية الشراء. فالإحصائيين الذين يعملون في الجهات المسئولة عن تصميم الإعلانات التجارية يحاولون الإفادة من تلك المعرفة العلمية، ويحاولون عند إعدادهم

للإعـلان عـن سلعة معينة أن يجعلوا الإعلان قادراً على خلق الشعور لدى المستهلك بحاجته إلى الـسلعة، ورغبـته في شـرائها، مستخدمين في ذلك أقصى ما يمكن استخدامه من عناصر التشويق وإثارة الانتباه.

والـثقافة الاسـتهلاكية هـي ثقافـة صـور وتـصوير في جوهرها، ويتبدى ذلك في تعاظم صـناعة الـصور المتحـركة، وازديـاد الإعلانـات الـتجارية المـصورة في الصحف والمجلات وأجهزة التليفزيون؛ بحيث صارت تلك الإعلانات أهم قنوات نقل الثقافة الاستهلاكية[١٠].

وقـد تأثر الأطفال بنوع خاص بالإعلانات التجارية للتليفزيون ، على اعتبار أن الأخير يعـد مـن أكثر الأجهزة الإعلامية تأثيراً على العديد من المجالات ، إن لم يكن أكثرها جميعًا وأشـدها تـأثيراً وخطراً. ويوصف المجتمع المعاصر، وخصوصًا في المجتمعات المتقدمة بأنه "مجـتمع الفُـرْجة" ، ويعـني ذلك أن "الصورة" التي تنقلها أجهزة التليفزيون عبر الأقمار الـصناعية حلـت محـل الكلمـة، وأصـبحت هـي الـتي تشكل الاتجاهات، وتصوغ القيم، وتوجه سلوك ملايين المشاهدين، وهكذا تسود ثقافة الصورة على غيرها من الثقافات[١١].

ويلعـب الإعـلان دوراً أساسيًّا في مجتمعات العالم الثالث، حين يحاول تنشئة أطفال هذه المجـتمعات علـى قـيم الاسـتهلاك الغـربية، وبخاصـة الاستهلاك الترفي، وذلك من خلال استخدام الإعلان كوسيلة رئيسية في هذا المجال.

وإذا كـان للتليفـزيون تـأثيره الواضح على الجميع، فإن تأثيره على طفل ما قبل المدرسة هـو الأكثـر وضـوحًا، فهـو يـبرز الموضوعات في صورها المثالية، وذلك يدفع الأطفال إلى الارتـباط العاطفـي بمـضمون الإعـلان، وإلى محاولـة تقلـيده، وأثـناء ذلـك يتبنـى قـيمه، والارتباط بالسلعة المعلنة عنها[١٢].

ومـن الممكـن أن يـتوحد الطفل مع الشخصية التي يقلدها؛ لأنه أعلى مراحل التقليد ، حيث يتبنى الطفل نمطًا من السمات والدوافع والاتجاهات والقيم التي توجد لدى الشخص المـتوحد معـه. لكـنَّا نلاحـظ أن الـسلوك المكتـسب عن طريق الملاحظة والتقليد يكون من السهل تغييره، أما السلوك الذي يتمثله الطفل عن طريق التوحد فإنه يكون ثابتًا نسبيًّا ، مع التأكـيد علـى أن الطفـل قـد يـتوحد مـع سلوكيات الشخصيات التي يتعامل معها في الحياة (الأب بالنـسبة للطفـل، والأم بالنـسبة للطفلة)، أو التي يشاهدها في التليفزيون، ويتعامل معها من خلال خياله[١٣].

ومـن الملاحـظ أن كـثيراً مـن المـواد الإعلامـية ، كالمسلـسلات والأفـلام الـسينمائية والإعلانـات الـتجارية، تـزيد مـن ترسـيخ قيم وعناصر غريبة، تؤثر على الثقافة التقليدية الأصـيلة للمجـتمع العربـي، وتـشوهها، وهـي أيضًا تشجع الروح الاستهلاكية، وبخاصة

الترفي منها، على حساب الاتجاهات الإنتاجية؛ مما يؤدي لآثار سلبية على تشكيل وعي الطفل العربي واتجاهاته نحو مختلف الموضوعات.

ومن اللافت للنظر أن أكثر القائمين بإعداد الإعلانات التليفزيونية للأطفال يعملون في غياب معرفة شبه كاملة لخصائص جمهور الأطفال الذي يخاطبونه، وسماته، واحتياجاته، ومتطلباته؛ حيث إن هناك غيابًا إلى حد كبير لرؤية ثقافية تربوية واضحة تتواكب مع أصول الثقافة العربية الإسلامية، وتتفق مع معطيات العصر. ويركزون على كيفية إبهار الأطفال وكيفية الترويج للسلعة في المقام الأول. وهذا يؤدي في الغالب إلى نشر أفكار ومعتقدات تؤدي إلى تعميق الاغتراب الثقافي والاجتماعي لدى شعوب العالم الثالث بعامة، والشعوب العربية بخاصة[١٤].

ومن الملاحظ أن المشكلات التي يواجهها الطفل الخليجي تختلف عن المشكلات التي يواجهها الطفل العربي في مختلف الأقطار العربية؛ فحسب دراسة مطولة عن أوضاع الأطفال في الأقطار العربية أعدها المركز العربي للطفولة، ظهر أن أوضاع الأطفال في الخليج من حيث الحقوق والمشكلات تختلف عن مثيلتها في الدول العربية الأخرى. فـ"ثقافة الحرمان" و"ثقافة الفقر" اللتان تُترجمان إلى الحرمان من الضرورات، وبخاصة التعليم، وإلى الجوع، والوحدة، والجهل، والاستغلال، وسوء التغذية، وفقر الرعاية الصحية والوفاة المبكرة، والانحراف، والأوضاع الاقتصادية الصعبة، وظاهرة أطفال الشوارع؛ هاتان الثقافتان تخصان الطفل العربي في كثير من الدول العربية، لكن أطفال الدول العربية في الخليج لا يعرفونهما.

إن الحرمان والفقر يسلبان الطفل العربي الحلم والأمل، فهو يستيقظ بلا منظور ولا يستطيع التطلع إلى المستقبل.

لكن الطفل الخليجي ربما يعاني حرمانًا من نوع آخر، فهو لا يعاني حرمانًا استهلاكيًا ولا ترفيًا، لكنه يعاني الحرمان العاطفي والنفسي، أي الحرمان المعنوي وليس المادي، حيث تشرف على تربيته مربيات وخادمات أجنبيات، يُترك لهن الإشراف الكامل عليه من قبل الأم؛ مما يؤثر عليه نفسيًا، وجسديًا وثقافيًا وحتى لغويًا. وقد تهتم الأسر الخليجية بالكشف عن الوضع الصحي للمربية، أو الخادمة حين تأتي للعمل، لكنها لا تهتم بإجراء الكشف النفسي على هذه المربية أو الخادمة، وفيما إذا كانت تعاني من أمراض نفسية، يمكن أن تسبب لها مالا تُحمد عقباه[١٥].

سادسًا: فيما يلي استشراف مستقبلي للارتقاء بواقع الطفل العربي في إطار ظاهرة ثقافة الاستهلاك:

١. تلعب الأسرة دورًا جوهريًا في التنشئة الاستهلاكية للطفل وبخاصة الأم، وتؤثر الأسرة بعامة على القدرات المعرفية العامة التي تؤثر على مهارات الطفل الاستهلاكية.

٢. يمكن للأسرة ـ ترتيبًا على النقطة السابقة – أن تساعد على عملية تدريب قدرات الطفل المعرفية في المواقف الاستهلاكية.

٣. يمكن للأسرة أن تؤثر بشكل مباشر على سلوك أطفالها الاستهلاكي، أو تعليمهم مهارات استهلاكية، مثل تشجيعهم على اختيار هدايا الأعياد، ومناقشة ميزانية الأسرة أمامهم، واصطحابهم إلى السوق.

٤. وجود القدوة السليمة ـ وبخاصة في فترة الطفولة ـ يساعد على سرعة التعلم وغرس العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة نحو الاستهلاك، والتركيز على المفاهيم الخاصة بترشيد الاستهلاك.

٥. من المهم جدًّا تعليم الطفل الفرق بين الاحتياجات الحقيقية والرغبات النزوية (التلقائية السريعة) التي يندفع الطفل للحصول عليها؛ لمجرد رؤيتها على شاشة التليفزيون، أو لأن صديقه اقتناها.

٦. إعطاء الطفل الفرصة المناسبة ـ منذ الصغر ـ للمشاركة في عمليات الاختيار والشراء ينمي لديه القدرة على حسن الاختيار، مع تعويده على الاقتصاد، وتقليل الفاقد، في كل نواحي الحياة الاستهلاكية.

٧. تلعب الطبقة الاجتماعية دورًا لا يُبارى في تحديد نمط الإنفاق الاستهلاكي والتعامل بالنقود.

أهم المراجع

١ـ فوزية دياب، نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، مهرجان القراءة للجميع مكتبة الأسرة، ٢٠٠٢ .

٢ـ سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية، بحث في علم الاجتماع الثقافي، الطبعة الرابعة، دار الفكر العربي، القاهرة، ٢٠٠١ .

٣ـ زكريا الشربيني، ويسرية صادق، تنشئة الطفل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، ٢٠٠٠ .

4-Lash, The Culture of Narccism,N.y.1979.

5-Bourdieu P., Distinction, A Social Critique of Practice, Trans. By R. Nice, Cambridge Univ.press,1977.

6- Stauth G., Gamlyya: What Remains There. An Essay on Popular Habits in quirene quarter ".Working paper Univ. of Bilefeld.1984.

7- Gold , W, Infant Rearing and Problem Behavior, A.J.7 Orthopsychiatry,N.13:p.1943

٨ـ أحمد زايد وآخرون، الاستهلاك في المجتمع القطري، أنماطه وثقافته، جامعة قطر، الدوحة، ١٩٩١، ص ٧٢ـ ٧٥ .

٩ـ عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت، ١٩٦٨ .

١٠ـ محمد الجوهري وآخرون، علم الاجتماع ودراسة الإعلام والاتصال، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ، ١٩٩٢ .

١١ـ فاطمة القليني، محمد شومان، الدعاية والإعلان، القاهرة، الطبعة الأولى، ٢٠٠١، ص ٢٠١، ٢٠٢ .

١٢ـ جودة عبد الخالق، الانفتاح: الجذور والحصاد والمستقبل، المركز العربي للبحث والنشر، القاهرة، ١٩٨٢ .

(13) Featherstone, M. " The Body in consumer Culture", Theory of culture and society.Vol.1.No.2.1982.

(14) http:www,amanjordanmorg/Arabic.news

الطفل وازدواجية الثقافة والتعليم

في المجتمع العربي: الواقع والقلق

د. مبارك ربيع

يتضح من بعض تصرفنا في صيغة الموضوع المطروح، توجه في طرح الإشكالية من منظور العلاقة بين المنظومة الثقافية والتعليمية من جهة، والطفل في شخصيته وتفاعله مع أساليب تنشئته من جهة أخرى؛ بهدف تشخيص واقع ذلك كله، ومحاولة تبين استراتيجية ارتقائية، باتجاه ما يتلاءم مع المستجدات المجتمعية إقليمياً وعالمياً، ويؤهل لتجاوز كل مستويات السلبية، بالانخراط الإيجابي في مسيرة التطور والتقدم والمساهمة فيها بدور فاعل على مختلف المستويات.

وبادئ ذي بدء، لا يمكن للوعي المتتبع إلا أن يسجل أهمية العمل على انعقاد مثل هذه الندوة في هذا الوقت بالذات، رغم ما يكون قد سبقها في فترات ومناسبات عديدة من أشباه ونظائر هنا وهناك، من مؤسسة أو أخرى؛ ذلك أننا اليوم في بؤرة التحولات الجذرية العميقة، وفي بؤرة ما يتعلق منها بالبعد الأساسي في شخصيتنا، وهو البعد الثقافي والتعليمي بما فيه من عام وخاص، ومن ذاتي ومشترك. ومثل هذا التحول إذا كان يمس مجتمعنا العربي في عمومته وكليته، وإذا كان يعني مباشرة واقعنا وحاضرنا؛ فهو يمس ويعني بالأساس ناشئتنا ومستقبلنا، ومن هنا تأتي أهمية الطرح المقصود في هذه الندوة لإشكالية ثقافة الطفل العربي وما يرتبط بها في هذه الظروف؛ ومنه أيضاً ما نوجه إليه اهتمامنا، ونقصر عليه تحليلنا ضمن هذه الإشكالية، من زاوية "ازدواجية التعليم وازدواجية الثقافة"؛ لما يرتبط بطرفيْ هذه الظاهرة أو يترتب عليها في كليتها، من نتائج ذات أثر بعيد وطويل المدى، في التركيبة الفكرية للمجتمع بالسلب وبالإيجاب، حسب مختلف التوجهات والتفاعلات.

ويتطلب الأمر الوقوف عند بعض المفاهيم المطروحة في الموضوع، والأساسية منها على وجه الخصوص؛ لتحديد أبعادها ودلالاتها، اعتماداً على المرجعيات الضرورية من واقعية عملية، وتقنية معرفية، وقانونية تشريعية، حسب ما يقتضيه المقام:

١- تمهيدات:

أ ـ مفهوم الازدواجية:

تُطلق الازدواجية على ما يتصف بالثنائية، لا باعتباره مكوناً من عنصرين متداخلين متفاعلين، بل باعتبارهما مختلفين أو متعارضين حتى في حال تكامل وظيفتهما، كما هو الأمر مثلاً في الحديث عن وجهين أو واجهتين لشيء واحد، كما أن الحديث عن الازدواجية وفي مجال الشخصية يتضمن مفهوم الانفصام (شيزوفرينيا)[1]، ويُقصد به مظهر الشخصية غير السوية في إدراكها وتعاملها مع الواقع.

ومن الواضح أن استخدام الازدواجية فيما يتعلق بالطفل العربي والميدان التربوي يحيل إلى ثنائيات سلبية أو يفترض أنها كذلك، ثنائيات وازدواجيات متعددة تنتمي إلى ميادين قيمية ومعرفية وسلوكية، من شأنها أن تشكل صعوبات وعوائق في طريق التلاؤم الضروري في مسار التنشئة والتعليم. بل الواقع أن مثل هذه الصعوبات المفترضة تتجاوز آثارُها السلبية مرحلة التنشئة، وتمتد إلى مراحل النضج والدور الاجتماعي؛ حيث يصعب على الشخصية تجاوزها إلا بجهود خاصة وبمساعدة؛ من هنا فإن الطفل العربي في مواجهته لهذه الازدواجيات يتعرض لصعوبات إضافية ذات امتدادات في مرحل حياته اللاحقة.

بيد أن هذه الازدواجيات المفترضة في طريق تنشئة الطفل العربي، وهي تطرح أمامه صعوبات وعوائق، يمكن النظر إليها والتعامل معها من خلال بعض الملاحظات كالتالي:

لا يمكن إغفال الثنائيات والازدواجيات التناقضية التي يتعرض لها الطفل العربي، فيما يُعرض عليه من تنوع أنماط التعليم، ومن تعلم لغات أجنبية، ومن قيم عن طريق شتى وسائط الاتصال والإعلام، ومن نتائج العلوم والمخترعات، والقوانين الدولية، ومظاهر الفنون وأساليب التعامل الاقتصادي والتجاري، وغير ذلك مما لا يتلاءم بالضرورة مع المألوف من قيمه وتقاليده، ويضعه في مواقف الحرج والاختيار.

ولا يخفى عن بالنا أن هذا الواقع الإشكالي الحضاري ليس مجرد هوس وتخمين، بل هو ما تعبر عنه جدياً كل الأدبيات العربية (وحتى غير العربية) لمن كتبوا أدبياً أو دونوا توثيقاً لالتقائهم بقيم الغرب، أو بقيم الشرق من الطرف الآخر بصورة من الصور، من أمثال: طه حسين، توفيق الحكيم، عبد المجيد بنجلون، يحيى حقي وغيرهم من الأدباء، علاوة على الرواد من المفكرين المصلحين، أمثال: رفاعة الطهطاوي وشكيب أرسلان، ولا تزال الأطروحات في واقعنا العربي الحالي تتجدد بهذا الخصوص، دون تغيير يذكر في زوايا النظر والتردد والاختلافات المعهودة.

ومن الواضح أن جهد المربي، وكذا هدف التربية ـ وهما ما يصب باتجاه التجدد والتقدم

باستمرار - يعملان على تجاوز الصعوبات في عمليات التنشئة، مع اعتبار أن تلك الصعوبات ضرورة من ضرورات النمو السليم والمتوازن للكائن البشري. بل إن الطرق التربوية الفعالة تعمل على خلق الصعوبات والمشاكل في طريق المتعلم؛ ليتمرن على طرق ووسائل مواجهتها إيجابياً، باعتبارها محك الإرادة ومشحذها العملي، وبدونها وبخلو مسار التنشئة والنمو من وجود الملائم منها، تكمن مخاطر الشخصية المتراخية المتواكلة.

بيد أن الصعوبات والازدواجيات والتناقضات يجب ألا تؤدي إلى فوارق نوعية في الذهنيات والتوجهات في المجتمع الواحد إلى حد الانفصام والانشراخ. أي أنها يجب أن تظل عند عتبة احتمال المجتمع والفرد على السواء، وكذا عتبة الطفل والتنشئة بلا تجاوز أو قصور، وهو ما يتداركه التدخل التربوي، لا بحذف الصعوبات ولكن بخلق المنهجية البيداغوجية اللازمة؛ لاستثمار بذل الجهد وأسلوب المواجهة وطرق إيجاد الحلول.

ويقوم التخطيط التربوي، فيما يخص التنوع في أنماط التعليم، على ضمان الجذع المشترك الأقوى والتقريب بين الأنماط مع وحدة الطرق والوسائل، كما يقوم الجهد التربوي على تصور مبدأ التنشئة والنمو، فيما يتسم به من خاصية اللا رجعة واللاتراجع، دون أن يمنع ذلك المبدأ من تصور الانحراف والتحول السلبي الممكن في مسار النمو. تماماً أو إلى حد ما، على نحو ما هو في مظاهر النمو النباتية والمشابهة، من اتجاه النمو نحو الارتقاء المثمر والسليم. بالرعاية والعناية الملائمتين.

وبهذا الاعتبار فإن الطفل الذي قد يبدو في بيئة غير بيئتنا، وكأنه غير معرض لأن تواجهه بالضرورة صعوبة أو مظهر ازدواجية لغوية أو حضارية أو ما شابه ذلك، على نحو ما تواجه به غيره؛ فهذا لا يعني خلو مسيرة نموه من مثل ذلك؛ لأنه معرض خلال مختلف عمليات النمو والتطبيع الاجتماعي لصعوبات أخرى هي بنت بيئته ووسطه الاجتماعي. ويكفي في هذا الباب أن البيداغوجيا القائمة على مواجهة المشاكل والصعوبات، بل وكافة مستويات ومظاهر التجديد التربوي في عصرنا، هي نتاج تلك البيئات الاجتماعية المتقدمة صناعياً وحضارياً والتي قد يفترض عن خطأ أن طفولتها لا تتعرض لازدواجيات متناقضة في التنشئة، مثل ما هو في مجتمعنا.

ومن جهة أخرى، فليست وحدها صعوبات الازدواجيات التناقضية الخارجية ما يواجه الطفل العربي، بل يمكن القول إن ما يواجهه من نتاج بيئته المحلية لا يقل صعوبة وخطراً عن ذلك، سواء في مجال القيم أو المعرفة أو السلوك أو مختلف التعاملات والعلاقات اليومية؛ ذلك أن ما تعبر عنه عينات الأطفال في دراسات عديدة تختص بهذه المجالات، وبما يرتبط بها من تصورات ومخاوف طفلية[٢]، تشير إلى الانعكاسات السلبية لتناقضات معرفية تجعل العالم سحرياً وغيبياً في وجدانية الطفل وذهنيته، وإلى أنماط سلوك غير عادلة

في حق مجموعات بشرية في مجتمعنا العربي، بعيدة كل البعد ومنافية كل المنافاة لمبادئ المساواة وتكافؤ الفرص في الحقوق والواجبات؛ مما تقوم عليه براءة الطفولة في تصور العدالة، علاوة على العديد من صور التمييز والأثرة والاستئثار التي تستشعرها الطفولة العربية يومياً، في مواقف السلطة الوالدية والعمومية، وفي نوعية التراتبية الاجتماعية وكافة أنماط العلاقات.

لا يقصد من هذه المبررات إضفاء كل النقائص على البيئة الاجتماعية للطفل العربي، ولا التقليل من خطورة مسئوليتها، كما ليس الهدف من ذلك أبداً إضفاء طابع النزاهة والسلامة على مجتمعات أخرى؛ ذلك أننا إذا كنا أبعد ما نكون عن نزعة تمجيدية للذات، فنحن في الآن نفسه، أبعد ما نكون عن اعتبار معطيات العصر مجرد "غزو للعقول" باعتبار أن ما يجري هو عبارة "عن آليات منظومة اختراق ثقافية. . "[٣].

كما أننا من موقف المربي وموقعه ومسئوليته، لن نكتفي بالحذر والتحذير من "فخ العولمة"[٤]؛ إذ لكل سلبياته وإيجابياته، ومقتضيات العولمة مهما اتخذت من أشكال، ومهما يُصغ ضدها من اعتراضات، هي الآن صيرورة جارية، تتطلب صنع الموقع المريح أو على الأقل الأكثر ملاءمة في تيارها، عن طريق الإسهام في ذلك.

وإن القصد هنا بالأساس هو التأكيد على أن ما قد يرى شراً كله أو خيراً كله ليس كذلك بالضرورة، وأن الجهد التربوي الجاد والمجتهد كفيل بتذليل صعوبات الكثير مما يتعرض له الطفل العربي من تناقضات التنشئة، وهو الجهد الذي يقوم على أساس ابتكاري تقدمي ومتجدد، وعلى رؤية مستقبلية لمجتمع متطور متفتح.

ومن هنا يمكن أن نعتبر مبدئياً ومؤقتاً إلى حد ما، أن الازدواجيات المفترضة في طريق النمو والتنشئة المتعلقة بالطفل العربي يمكن أن تبدو في صورة ما هو من طبيعة هذه السيرورة، في عصر له خصوصياته التي لم تعرف بمثل هذه السرعة والقوة في التحول والاتصال في أي عصر آخر ، وبطبيعة الحال يتطلب الأمر بذل جهد تربوي خاص وأصيل؛ لتقوية النواة العلمية الصلبة في برامج التعليم المختلفة بطبيعتها، ولجعل الصعوبات في مستوى عتبة احتمال الطفل من جهة، ولجعل الجهد البيداغوجي التعلمي المبذول ميسراً ومحفزاً لسائر القدرات الإدراكية والابتكارية للمتعلم.

ب ـ التعدد / التنوع / الاختلاف:

إذا كان ما سرنا فيه من تصور إلى الآن يصب في إمكانية فهم بيداغوجي لما تفرضه الازدواجيات من تناقضات ، وما تتطلبه من استثمار لسائر الإمكانات والظروف المتاحة لصالح المنهج التعليمي والنشء العربي؛ فإن فهمنا للازدواجية على هذا النحو، يمكن أن

يكون أكثر عمقاً ووضوحاً، إذا ما حاولنا إثارة ارتباط هذا المفهوم بمفاهيم أخرى قريبة ومتداخلة، من قبيل: التعدد، التنوع، والاختلاف.

فالتعدد يعني الوفرة في الشيء، أي ما يجعل الشيء كثيراً في وحداته التامة أو الكلية، بغض النظر عن عناصره المكونة ، أي أن الوفرة والتعدد هنا تعنيان إمكان تصنيف الوحدات التامة من الشيء على أساس ما، وليكن درجات التشابه.

فالوحدات الكلية أو المكتملة في ذاتها، وبتركيب عناصرها فيما يشكل وحدتها، تصنف بجانب غيرها من الوحدات المماثلة والمشابهة بدرجة ما ومستوى ما؛ وهكذا فالوحدات المصنفة مثلاً ضمن عدد ما أكثر من الواحد والوحدة، وليكن سبعة أو عشرة على سبيل المثال، إنما يجمعها ويضمها في نطاق هذه الوفرة عامل التشابه؛ فالوحدة أو الشيء من هذا المنظور هو ما يشبه غيره.

ومن هنا فإن الازدواجية تمثل وفرة محددة، أي تصنيفاً في وفرة ثنائية، بغض النظر عن وحدات هذه الازدواجية وطبيعتها ، أما بخصوص الازدواجيات الاجتماعية والتعليمية التربوية التي نحن بصددها فإنها ذات طبيعة علمية ولغوية ومعرفية وقيمية وسلوكية، أي أنها يشملها التشابه حسب المجالات التي تنتمي إليها، من حيث الوفرة والتعدد.

أما التنوع فيعني مبدئيًا أن الشيء هو ما هو، أي أنه لا يطابقه شيء أو وحدة ، والتشابه مهما يكن مستواه ودرجته، فهو لا يصل إلى حد التطابق، وإلا انتفت الوفرة والتعدد؛ لذلك فإن التعدد يحمل معنى التنوع.

ويعني الاختلاف أن الوحدة أو الشيء، هو ما يُشكّل اختلافه عن غيره، ويمكن التعبير عنه على النحو الآتي: "بقدر ما يقل عامل التشابه على مستوى المثير بقدر ما ترتفع درجة الاختلاف" [(٥)].

ومن الواضح أن هذه المفاهيم متكاملة حتى في عدم اتفاقها، ويمكن تصورها بمثابة دوائر متداخلة؛ باعتبار أن الشيء يشبه غيره، مع احتفاظه بخصوصيته المميزة، ومع اختلافه عن هذا الغير.

من هنا نجد أن الازدواجية ليست سوى درجة ضمن تداخل هذه المفاهيم، أي مجرد أحد مظاهر التعدد والتنوع والاختلاف ، ولا أحد يمكنه أن يتصور شيئاً أو قيمة أو سلوكاً في مطلق ومنتهى البساطة أو الانسجام والاستقامة ، وبعبارة أخرى لا شيء يمكن تصوره خارج التنوع والتعدد والاختلاف، ومن ثم فإن أكثر مآسي البشرية، وأخطر ما عانت وستظل تعاني ويلاته، هو النظريات القائمة على مبدأ الانسجام والوحدة والنقاء، سواء كان أساس ذلك عرقيًا أو فكريًا أو حضاريًا؛ إذ إن أساس التفاعل في قوته وخصوبته

يكمن في التعدد والتنوع والاختلاف؛ بل إن دينامية الاختلاف هي ما يشكل الحركية الاجتماعية والفكرية، ولا تتم بمعزل عن ذلك[٦].

٢- المظاهر الثقافية للازدواجية:

يقصد بالثقافة المظهر العام لنمط حياة المجتمع بكافة أشكاله ومكوناته؛ لذلك فإن الاشتراك في الثقافة بهذا المعنى يضفي صفة الوحدة ومظهرها على شخصية الفرد والجماعة؛ ومن هنا ـ على سبيل المثال ـ تبدو الثقافة العربية هي ما يوحد العرب أكثر من أي شيء آخر[٧].

وبطبيعة الحال لا منافاة بين مظهر الوحدة الثقافية ووحدة الشخصية أو الهوية على هذا الأساس من جهة، وبين سيرورة التحول والتطور التي هي سنن الحركية الاجتماعية والوجود الإنساني من جهة أخرى، كما لا مجال هنا لأي تصور حتمي في تشكل الشخصية الفردية والجمعية، فذلك كله يجري ضمن نسبية واحتمالية على غرار كل ما هو بشري واجتماعي إنساني.

بيد أن التباساً يبقى عالقاً بين ما هو ثقافي مجتمعي وما هو تعليمي مدرسي، يمكن تجاوزه إلى حد ما، باعتبار أن الثقافي يتميز بوظيفة ما يحفظ الوجود، وهذا يصح على المستوى المادي كما على المستوى الاجتماعي الذي هو مبدئيًّا مجال اشتغال ما هو ثقافة، بينما يتميز التعليمي بأنه ما يركز على تنمية فعاليات أو مهارات أو قدرات خاصة[٨].

ولا يمنع هذا التمييز من أن المدرسة أيضاً تقدم محتوى ثقافيًّا، ضمن أو مع وبالإضافة، إلى ما تقدمه من تعليم.

ويمكن النظر إلى مظاهر الازدواجية الثقافية التي يتعرض لها الطفل العربي في نماذج مما تقدمه مؤسساته الاجتماعية التربوية:

أـ الوسط الاجتماعي والتفاعل الثقافي:

وعلى رأس هذه المؤسسات، ومن أخطرها وأعمها أثراً الوسط الاجتماعي، سواء منه العائلي الضيق أو المجتمعي الأعم، وإذا كانت خصوصية الكائن البشري لا تجعله استثناء مطلقاً عما يمر به الحيوان في استجاباته للمثيرات، فإن المعطيات التجريبية أيضاً لا تقف عند هذا المستوى الحيواني، بل تتعداه إلى التجريب (التتبع والملاحظة العلمية فيما يخص الإنسان بالذات)؛ لتصل إلى ما يؤكد النتائج نفسها، بل هي هنا أكثر دلالة؛ إذ تؤكد أن التوأمين المتطابقين (وهما نتيجة تلقيح من بويضة واحدة، ويعتبران من الناحية البيولوجية كائناً واحداً)، بتنشئة كل منهما في وسط اجتماعي مختلف عن الآخر، يؤدي ذلك إلى اختلاف في شخصيتيهما، تبعاً لما يتلقيانه من تأثير، أو على الأصح لاختلاف ما يتفاعلان معه من محيط ومحتوى التفاعل والمحيط، ليس إلا ثقافة المجتمع بكل ما فيها من معان وأبعاد.

ورغم الاختلافات حول تحديد بعض المفاهيم المتعلقة بدور الوسط الاجتماعي والعائلي في التنشئة ، فإن "دور الأسرة والمحيط يشمل سائر عمليات التطبيع الاجتماعي ، بما في ذلك تعلم الانفعالات ، وهو ما يتضمنه بكل قوة مفهوم الذكاء الانفعالي "(٩).

وبطبيعة الحال فإن هذا الدور الذي نعطيه لتفاعلات الوسط الاجتماعي يجب أن يفهم خارج كل حتمية مطلقة ، فالفرد البشري بما يتميز به من قوى الفكر والوعي والإرادة قادر في كل الظروف والمراحل على أن يغير من اتجاهاته وأنماط سلوكه ، ويتحكم في عاداته ليبدأ التعلم على أسس جديدة ، مهما تكن صعوبة ذلك . وهذا ما يعتبر "هوية وجودية" للكائن البشري ، تشكل مظهر حريته وحدودها بأبعادها الاجتماعية الإنسانية أيضاً ، لا الوجودية فحسب .

وبخصوص الطفل في المحيط العربي ، لا تتردد الدراسات النفسية الاجتماعية في وصف مدى ما يتسم به الوسط الاجتماعي من تشدد في علاقته مع الطفل ، علاقة قائمة على أساس السلطة المطلقة ، حسب تراتبية قوية ووفق تميز متعدد : الولاية والمكانة والنسب والقرابة والجنوسة ، مع المحافظة على القيم المطبوعة بالغيبية واللاعقلانية في النظرة إلى العالم والكون ، والعلاقات المختلفة ، وكلها ازدواجيات معقدة في صعوبة ما تنتجه وما تقتضيه من جهود الطفل والمربي للتعامل معها ، علماً بما يحتاجه الطفل في مثل هذا الوضع من مساعدة تربوية ، وما يجب أن يكون عليه المربي من مستوى الوعي والخبرة ، مع اعتبار أن الظروف وأوضاع المجتمع العربي ، كثيراً ما تجعل المربي والناشئ معاً تابعين لقوة تياره العام .

ب ـ المدرسة ونماذج التثقيف :

ويعرض واقع المدرسة سلبيات مماثلة فيما يقدمه من ثقافة للطفل على مستوى العلاقات التربوية على الخصوص ، وإذا كان هذا الواقع يعني حالة الاستمرار وعدم التجدد وفق إعادة إنتاج مستمرة لصيغة : مجتمع غير متجدد لمدرسة غير متجددة والعكس ، فإن ما تقدمه المدرسة فيما يعتبر ثقافة ، بالمعنى الذي ميزنا فيه بين الثقافة والتعليم ، أي في جانب ما تقدمه المدرسة من أنشطة معرفية وخبراتية يفترض أن من شأنها أن تقوي ما يخدم وجود الشخص ويحافظ عليه بصفة عامة ، بحسن التكيف والتلاؤم والابتكار ؛ نلاحظ ضعف ما يتيح التفتح على القيم الجديدة .

فمسرح الطفل على سبيل المثال ـ وهو من أهم عوامل التثقيف المجتمعي والمدرسي ، وكما لاحظنا ذلك في مناسبات ميدانية عديدة ـ يمتطي في الغالب مركب الفكاهة ، وليس هذا بالنقص أو العيب لذاته ؛ لأن الطفل بالذات يجب أن ينفتح على الفكاهة والمرح ، لكن ما يعيب في الكثير من تلك النماذج أنها تعرض قيماً تمثل غاية في السلبية ، نذكر منها

مشاهد عراك الزوج وزوجته (أم الطفل ومدرسته الأولى) بما يظهر المرأة في جهل معرفي، هو محط الفكاهة لدى الجمهور (الأطفال) مقابل الرجل (الزوج والأب) العارف المتسلط، والمتهكم من جهل زوجته التي تستحق التأديب بالضرب على جهلها.

والأدهى في مثل هذه المشاهد ما يغتر به القائمون عليها من مظاهر طرب الأطفال لتلك المشاهد، وهو مرح سطحي يخضع لعامل التقليد والمجاراة، لا لعنصر فكاهة جدي وأصيل في بناء المشهد ذاته. ومثل هذا كثير فيما يعتبر ثقافة للطفل.

ومن جهة أخرى فإن جرد عناوين بعض المؤلفات في أدب الأطفال ـ لجملة مؤلفين في المغرب على سبيل المثال ـ يظهر أنها ـ رغم طابع الجدة ـ تظل في عمومها تلمس جملة الموضوعات المألوفة ولا تتعداها: الوطنية، الطبيعة، العلاقات الوالدية والرفاقية، الحياة المدرسية، وما إلى ذلك من تيمات وعلاقات مألوفة؛ وهذا كله لا عيب فيه، مع اختلاف الأساليب طبعاً، لكنه يظل دون ما يثير التجدد والابتكار لناشئة العصر وأجيال الألفية الثالثة، وهو على كل حال إذا كان يظل دون المطلوب بكثير من حيث الكيف، فهو يظل على أكثر من ذلك من حيث الكم كذلك[١٠].

أما بخصوص ما يكتب من ثقافة الأطفال في العالم العربي، فتظهر الدراسات المسحية البيليوغرافية أن إنتاجية كتب الأطفال تتميز بتفاوت كبير ما بين الدول العربية في هذا الباب، وتحتل فيه مصر دوراً متقدماً بالنسبة لغيرها، إلا أن ذلك يظل دون المطلوب كمًّا وكيفًا، ولا يحتمل المقارنة مع أية دولة متقدمة[١١].

ومن جهة أخرى تظهر الدراسات التحليلية أن نسبة ٤٥، ١٦٪ من الكتب الموجهة لثقافة الأطفال غير صالحة[١٢].

ويمكن الحديث عن خطورة الازدواجية فيما تقدمه وسائط الإعلام والترفيه للطفل العربي فيما هو غريب عن ثقافة بيئته وتقاليده؛ إذ إن إنتاج هذا النوع من المواد والبرامج مستورد بصفة كلية، إلا ما يكون أحياناً من بعض العمليات الثانوية، نذكر منها عملية الدبلجة العربية لبعض الأفلام. ولا ننسى بهذا الصدد، ما تشير إليه التقارير الدولية، من أن نسبة استهلاك واستعمال اللوجستيك الثقافي بكافة أنواعه ـ بما في ذلك التقليدي منه مثل الورق وما شابهه ـ إنما تمثل في العالم العربي معاملاً ضئيلاً ومتدنيًا عند المقارنة بالاستهلاك الدولي في هذا الباب[١٣].

ج ـ التثقيف الموازي:

ونذكر من جملة ما تعرضه ثقافة وسائط الإعلام قيم العنف والجريمة، بما تركز عليه من سهولة الاعتداء والسرقة والقتل، وكذا مشاهد الجنس في صوره التجارية المبتذلة، والبطولة

الخارقة التي لا يقف في طريقها شيء والتي تتوصل إلى غاياتها على حساب الضحايا، وما إلى ذلك مما يخل بتقدير نعمة الحياة والوجود الإنساني في كرامته، وفيما يتميز به من مشاعر الخير والتعايش والجمال، ويكرس صور التعسف والاستبداد.

ولا حاجة لإطالة في هذا المجال، وإنما نشير إلى أن غياب هذه الوسائط والمصادر لو أمكن حصوله، وهو افتراض متعذر؛ فإن ذلك لا يعني أن ما يتبقى مما كان قبل هذا الوضع، أو ما يعتبر أصيلاً وغير أجنبي ، هو سليم في ذاته، ولا يعرض الطفل لأي من صعوبات التناقض والازدواجية، في مجالات القيم والمعارف والسلوك.

ويجب ألا يعني كل هذا أن القصد يتجه إلى انغلاق ثقافي على الذات، أو إلى اصطناع برامج لا يعرض على الطفل منها إلا ما يعتبر خيراً وطيباً وجميلاً؛ إذ لا يجوز أن يعزل الناشئ عن واقع مجتمعه وعالمه بكل ما فيه من حسن وسوء ، كما أن الكائن البشري يتميز بقدرات يجب تنميتها في الطفل، وهي جانب الإرادة ومقاومة النزعات والنزوات البدائية والمخلة بالحقوق والقيم الإيجابية؛ بل إن جملة المطلوب في جميع الأحوال تتمثل في بذل جهد تربوي، لتدخل واع ومسئول في هذا الباب، يعمل برؤية بيداغوجية متجددة ومتفتحة، وبمنهج نسبي متدرّج؛ لجعل التناقضات الازدواجية في مستوى عتبة احتمال الطفل ومراحله في النمو.

٢- المظاهر التعليمية للازدواجية:

تمثل المسألة التعليمية في دول الجنوب عموماً وفي المنطقة العربية على الخصوص، مكمن الأهمية والخطورة معاً، فيما تعاني منه وما تتطلع إليه، من تقدم وإقلاع على حد سواء.

وبخصوص الاقتصار في معالجة الأمر من زاوية الازدواجية وما يتعرض له الطفل من تناقضات في هذا المجال، يمكن الوقوف عند بعض النماذج من هذه المظاهر؛ علماً بأن ما سبق تحليله باعتباره ثقافة، يمس التعليم والمؤسسة المدرسية أيضاً، من حيث هي مؤسسة فاعلة أيضاً في مجال الثقافة عموماً، وفي ثقافة الطفل على وجه الخصوص، وليس الفصل إلا منهجياً بين ما هو ثقافي وتعليمي كما سبق توضيح ذلك في حينه:

أ- الازدواجية العلمية والمعرفية:

ويقصد بها وفرة أنماط التعليم، من تقليدي أو ديني صرف يصل إلى حد الوقوف عند مجرد حفظ المصحف الشريف دون أي علم آخر يتعلق به، إلى تعليم آخر على النقيض من ذلك تماماً، لا يتيح حتى فرصة معرفة اللغة العربية، ثم هناك ما بينهما وهو كثير. ومن الواضح أن الأثر السلبي كبير على شخصية المجتمع في مثل هذه الفوارق النوعية؛ مما يحول دون الدينامية التقدمية للمجتمع في كليته واكتمال طاقاته.

ومن الواضح كذلك أن تجاوز هذه الازدواجية يتم عن طريق التخطيط الشامل الذي يوحد الجذع الأساسي في أنماط التعليم، وهو القائم على المعرفة العلمية وكذا اللغوية الضرورية المؤهلة لفهم العصر والانخراط فيه بفاعلية، دون منع لحرية الاختيار والتخصص بالضرورة، بالنسبة لمن يريد ذلك.

ب- الازدواجية اللغوية:

وهي من أهم مظاهر الازدواجية المعرفية العلمية والتواصلية أيضًا؛ مادامت المهارات اللغوية من أهم ما تعمل المؤسسة التعليمية على إكسابه وتطويره، وهو الهدف والمطلب الذي ما فتئ يزداد راهنية وإلحاحًا في عالم اليوم، بما يميزه من قوة تواصل وتبادل واتصال .

ومن أهم ما يمكن ملاحظته بصدد الازدواجية اللغوية أن التنشئة العادية على اللغة المستعملة في الحياة اليومية قد لا تتيح فرصة الملاحظة الضرورية لنمو القدرات اللفظية والرمزية والدلالية المرتبطة بتعلمها ، وهذا ما لم يغب عن فطنة علماء التربية والاجتماع واللغويين من العرب القدماء؛ حيث يؤكد ابن خلدون على وظيفة اللغة والقدرات المرتبطة بها، وبخاصة تلك العلاقة ما بين مستويات: اللفظ المنطوق والرسم المكتوب والدلالة الموضوعية. وهي مستويات مختلفة في الرمز والتجريد والنضج الحسي الحركي (١٤) . كما أكد عبد القاهر الجرجاني بدوره وبصفة دقيقة على الوظيفة الرمزية والاصطلاحية اللغوية؛ مما يجعل أي موضوع قابلاً في أي ظرف لأي رمز يدل عليه(١٥) . وهذا ما يزيح الغشاء عن أي تصور غيبي أو لاعقلاني في هذا الموضوع، ويطرح من ثم مسألة الجهد البيداغوجي في تيسير اللغة وطرق تعلمها، وفي التنشئة عليها على السواء.

بيد أن مظهر الازدواجيات المتعلقة بالمسألة اللغوية واللسانية في المجال التعليمي في مجتمعنا حاليًا، يجعلها تبدو موروثة إلى حد كبير ، كما أنها ذات مستويات، وليست مجرد حالة طارئة مع مستجدات التحول العالمي الراهن.

ولعل من أولى هذه المستويات الازدواجيات الأساسية ما بين لغة التعليم الأساسية في المدرسة، ولغات الاستعمال اليومي في الحياة الجارية، ويمكن النظر إليها من خلال مظهرين، يتعلق أحدهما بازدواجية الاختلاف بين الفصحى والعامية الدارجة، وهو اختلاف يعود إلى تأثيرات الاستعمال اليومي ومقتضياته اللسنية الطبيعية من لحن وتحريف ومخالفة للإعراب ، ويتعلق الثاني بتعدد اللغات المحلية واختلافها في البلد الواحد على نحو يعود إلى اختلاف جذري في أصول هذه اللغات، ولا يقف عند حدود مقتضيات الاستعمال اليومي، ومثل هذا التعدد يوجد في العديد من بلدان العالم.

بيد أن أخطر مظاهر الازدواجية اللغوية - يتمثل إضافة إلى ما سبق - في وجود اللغة

الأجنبية بجانب اللغة الوطنية في المدرسة. واللغة الأجنبية هنا هي لغة " الآخر " المتحضر والمستعمر السابق للبلد، وأداة تعلم العلم وامتلاك التكنولوجيا والتواصل مع العالم المتطور. ويضاف إلى ذلك أن هذه اللغة الأجنبية تحتل الصدارة في الاستعمال الإداري، إن لم تكن لغة الإدارة الرسمية في بعض الحالات.

ومهما يكن من أمر، فالواقع لا يرتفع من حيث الازدواجية اللغوية، سواء في مظهر ما هو وطني من طبيعة المجتمع والتعايش، أو ما هو أجنبي من حيث ضرورة التطور والانفتاح؛ لذلك يبقى مجال العمل المفيد هو مجال تذليل الصعوبات وتجاوز مساوئ الازدواجيات فيما تطرحه من عوائق التعلم لدى الطفل. علماً بأن مجتمعات ودولاً غيرنا تعرف مثل هذه الازدواجيات ، دون أن ينال ذلك من حظها في التقدم.

وهنا نشير مرة أخرى إلى مبدأ التفاعل والتداخل ما بين التنوع والتعدد والاختلاف مع القدرة اللامحدودة للكائن البشري على التعلم؛ مما يضع المسئولية الكبرى على صفة النجاعة والفاعلية التربوية في التدخل البيداغوجي، فعن طريقه يمكن تحقيق المطلوب من تعلم اللغات، أو بالأحرى مواجهة ما تفرضه الضرورة مما نعتبره ازدواجية لغوية؛ لتتخذ الظاهرة طابع إغناء للشخصية بالتعدد اللغوي المفيد.

ومن الملاحظ في هذا الباب أن المتعلم في صغره، وبناء على بيداغوجيا تعلمية فعالة تقوم على أقصى اقتصاد في الجهد والوقت لتحصيل أعلى مردودية، يستطيع تحقيق تعلم لغوي متعدد وجيد.

ولاشك فإن الجهد البيداغوجي هنا له اتجاه آخر متضافر مع البحث اللغوي العلمي، وهو المتمثل في خدمة اللغة الوطنية؛ لتكون في ذاتها مسايرة وميسرة في عملية الإغناء والتعلم، وذلك بتحديد مستوياتها وهيكلة وحداتها بتدرج وضبط معقول، اقتداء باللغات الأخرى وما حققته من تقدم في هذا السبيل.

٤- مبادئ لتأطير الظاهرة الازدواجية:

ودون الدخول في التفاصيل في هذا الموضوع، نكتفي هنا بتوضيح مبادئ الإطار العام لذلك:

أ- المجتمع متنوع متعدد ومختلف مهما كان درجة وحدته السياسية والدينية والاجتماعية والمذهبية؛ لذلك فإن مطلب التنميط النهائي والمطلق لكل شيء في المجتمع لا يخلو من تعسف؛ ومن هنا فإن الجهود يجب أن تصب في إغناء سيرورة المجتمع بما يقوي حركيته الإيجابية على طريق المعاصرة والمواكبة في كافة الميادين، مع ضبط التوازن فيما بين مستويات التنوع والتعدد والاختلاف في مظاهر التعليم.

بـ اللغـة كـائن حـي مـتطور ، ومـن ثـم فهي تؤدي وظائفها الأساسية متفاعلة مع الواقع المـادي والمعـنوي، ومـع الاحتـياجات المـتجددة للفـرد والمجتمع. وليسـت مستقلة عن ذلـك، فـبقدر مـا تغـتني الحـياة المجتمعية بقدر ما تغتني وترتقي اللغة كذلك، وهو ما يجعل تطوير اللغة من مهمة الأفراد والمجتمع ومؤسساته .

ج- رغـم الـتفاوت بـين اللغـات؛ تـبعًا لمستوى الحضارة والرقي ونمط حياة المجتمع ، يمكن القـول إن كـل لغـة قابلـة للتقدم والتطور؛ ولنقل على الأقل بخصوص اللغات المكتوبة والمعـروفة بـتاريخها وعطائهـا الحـضاري، إن مـا يظهر على بعضها من موقع التأخر في الأداء عـن غيرها إنما هو ثمرة التأخر المجتمعي والعلمي الذي من شأنه أن يطور اللغة ، كمـا أن ما تمثله بعض اللغات من قابلية لتعلمها وإقبال على ذلك، وبما يبدو متوافرًا لها من مظاهر الهيمنة الثقافية وسعة الانتشار، إنما مرجعه إلى قوة ونهضة مجتمعها ودولها.

ولمـا كـان الأمـر في هـذا الـشأن يتعلق باللغة العربية أمام غيرها، فيكفي استحضار أمـثلة مـن لغـات لا تبدو في موقع العجز عن الأداء وأبعد ما تكون عن تهمة التقصير، مـع بالـغ صعوبتها النوعية في التعلم أو محدودية انتشارها، كالصينية واليابانية والعبرية على سبيل المثال.

د- لا جـدال في مـبدأ التفـتح الحـضاري، ومـا يتطلبه من تفتح لغوي على النماذج اللغوية الأجنبية المتطورة والمؤدية إلى التطور كذلك؛ بيد أن التفتح عن طريق تعلم اللغات الحية لا يحقـق المقـصود إذا لم يـردف بحـركة تـرجمة قـوية ومواكـبة من تلك اللغات إلى اللغة الوطنية والعكس. وهذا ما تشير الدراسات إليه من أن المجتمع العربي مقصر فيه شديد التقـصير ، ولا يكـاد يقـارن مـا تـؤديه الـدول العـربية مجـتمعة في باب الترجمة إلى لغتها الوطنية بما تقوم به دولة واحدة مثل إسبانيا فيما تنقله إلى لغتها سنويًا.

هـ- ومن مظاهر الجهد العلمي والبيداغوجي المطلوب في مجال اللغة الوطنية إعداد المعاجم المسـايرة للتطور، وبجميع مستويات المتعلمين والباحثين، وهو عمل المؤسسات بقدر ما هو مسئولية الأفراد من مربين وعلماء.

وإذا كـان كل ما سبق يصب في اتجاه تصور واقعي تربوي وعلمي؛ لتفاعل وتفتح اللغة الوطنـية مـع محـيطها المجتمعـي والحضاري الوطني والعالمي، بقدر ما يرمي إلى الحفاظ على شخـصية اللغة وهويتها، فإن المطلوب أيضاً يتمثل في التعامل بمرونة مع المستجدات اللغوية فـيما يطلـق علـيه: المعـرب أو الدخـيل أو المـنقول والمترجـم أو مـا يسار إلى التعبير عنه بـ "التغـريب والتعـريب" لدى البعض من الذين يبدو أنهم في هذا الاتجاه لا يمثلون من وجهة نظرنا ما يجب من مرونة وتفتح[١٦].

كما يتطلب ذلك ويطرح مسألة الكتاب المدرسي في متطلباته وشروطه التربوية والعلمية، وبخاصة من زاوية مفهوم "الانقرائية" وما يرتبط بها[١٧]؛ مما يحتاج إلى معالجة خاصة، وقد سبق لنا مثل ذلك في مقام آخر[١٨].

٥- الطفل والتعلم:

أشرنا في عدة مناسبات إلى الإمكانات التعلمية اللامحدودة للطفل، وهي ما ييسر الكثير لتجاوز الصعوبات ومواجهة سائر ما يمكن أن تخلفه الازدواجيات من آثار سلبية على النشء، ونشير هنا إلى ما تؤكد عليه الأبحاث والدراسات من أن التعلم الجيد يجب أن يتم بفاعلية تراعي قدرة التعلم في الوقت المناسب لذلك، كما تراعي زمن التعلم أو بالأحرى ما نعتبره "البيداغوجيا الزمنية" للتعلم، وهي تقتضي أقصر وقت للتعلم، كما تقتضي تكرارات زمن التعلم ، أي الربط بين مدى التعلم ومدته[١٩].

إن عملية التنشئة والتربية تعتبر امتيازاً للكائن البشري ولتميزه بالقدرات العقلية، فبقدر ما يبدو هذا الكائن أعجز ما يكون عن تأمين الضروري من أسباب وجوده وبقائه بالنسبة إلى غيره من الكائنات ـ أي بقدر ما هو أطول طفولة واتكالية على الغير في نشأته بالنسبة لما عليه الأمر لدى الكائنات الأخرى ـ بقدر ما يمتلك أكبر الفرص لتنمية استعداداته الأولية، وبقدر ما يُظهر بسبب ذلك أيضاً إمكانات لامحدودة على التعلم والابتكار.

وتفيد الدراسات التجريبية المتعددة المقارنة في باب الذكاء والتعلم، ما بين الطفل البشري من جهة والقرد (وهو أذكى ما دون الإنسان) من جهة ثانية، في ظروف تجريبية تتبعية دقيقة، أن صغير القرد يظل متفوقاً على الطفل البشري في مظاهر النمو، وبخاصة المهارات الحركية وما يرتبط بها، ولكن تعلمه يصل عتبة معينة يتوقف عندها أو يكتمل، في حين يظل تعلم الطفل البشري مستمراً بدون سقف يحد تعلمه وقدراته على الابتكار.

بيد أن القدرات اللامحدودة على التعلم بالنسبة للطفل، باعتبارها مجرد استعدادات معطاة في البداية، تحتاج إلى الخبرة لكي تنميها وتوجهها في المرحلة المناسبة من النمو، وهي مرحلة التمدرس؛ إذ تدل الدراسات التجريبية والميدانية على أن "غياب التمدرس في الوقت المناسب يشكل عائقاً في نمو بعض الوظائف البيولوجية"[٢٠].

إن هذه المعطيات وما شابهها تدل على أن الفرص التي تتاح للطفل بقصد التعلم طوال فترة الطفولة، من شأنها أن ترتفع به إلى أرقى مدارج التعلم ، أو تقعد به عند أدنى المستويات ، علماً بأن من الثابت تربوياً أن إمكانات التعلم في فترة الطفولة أيسر وأوفر مما هي في أية مرحلة أخرى لاحقة، ومع اعتبار أن قدرات التعلم لدى الإنسان تظل قائمة وهامة في كافة مراحل العمر، إلا أن ما يكون قد حصل من تشبع بأنماط تعلم سابقة عبر

مـراحل الـنمو، وكـذا التعود على أنماط سلوكية معينة في التعلم والأداء، كلها تقلل مبدئيًا من نجاعة وسرعة التعلم؛ إذ من شأنها أن تخلق عوائق ومشوشات على سيرورته.

إن ظاهـرة الطفـولة البـشرية بكافـة معطـياتها ـ وبخاصة من حيث طولها وأثرها ـ تؤكد علـى دور المحـيط الاجتماعـي في التنـشئة بكيفية عامة، ودور المدرسة في التعليم والتكوين بـصفة خاصـة؛ باعتـبار أن ما سيكون عليه الطفل مستقبلاً هو ثمرة التفاعلات الإيجابية عبر هذه المؤسسات.

ومهمـا يكـن، فـإن مـبدأ الـتعلم والتعلـيم يتركز في مدى فاعلية المتعلم في كافة مراحل تعلمـه، وهـو أهـم ما يمكن أن تتميز به طرق التعليم؛ باعتبار أن ما يتعلمه الفرد عن طريق خبرته الشخصية هو أهم من كل ما يمكن أن يتعلمه بكل الوسائل والطرق الأخرى[٢١].

وبهـذا الخـصوص تشير التجارب التعلمية على مستوى الحيوان إلى أن القردة التي تنشأ في بيئة (اختـبارية) غنـية، بمـا يثير حافزية العينة للحركة وضروب النشاط المختلف، تظهر مهـارات أكثـر وأسـرع، وتـبين قـدرات في الـتعلم في البيـئات الجديدة أكبر من غيرها التي توضـع في بيـئة أخـرى مخالفـة تكون أفقر أو بالغة حد العدم، بالنسبة لما يثير حافزية التعلم بأشكاله ومستوياته المختلفة.

٦- كيف يشتغل نظام تعليمي؟

إن أي موضـوع يهـم الطفـولة يهـم بالـضرورة كـل المجتمع، والنظرة إليه إما أن تكون مـتجددة متفـتحة مـستقبلية، أو لا تكـون، ويكفي أن نعلم بهذا الصدد أن الخبراء في مجال التخطـيط والتنمـية بـصفة عامة، وفي التربية والتعليم بصفة خاصة، يؤكدون أن البرامج في هـذا الـباب (التعلـيم والـتكوين...) يجـب أن تخـضع للمـراجعة، ومـن ثـم للتطويـر والـتحديث، كل عقد من السنوات على الأقل، وهو ما يعني تحديث التصورات المستقبلية المصاغة في بـرامج وطـرق التعلـيم والـتكوين، وهي تصب أساساً في الشخصية المجتمعية العامـة التي نريدها لمجتمعنا، من خلال ما نرسمه من تصور مستقبلي لشخصية أطفالنا عبر الـبرامج الموجهة إليهم، وبمواءمة طبعاً مع صورة العالم واتجاهه من حولهم، ويتطلب ذلك بالضرورة:

أـ التجريب:

يجـب الـتذكير والتأكـيد في الآن نفـسه علـى أن مـن أهـم مـا يطـبع بالالتـباس مشاريع التخطيط التربوي ذلك الفارق بين المستويين النظري والتطبيقي؛ ومن هنا فإن تحديد المبادئ والأهـداف رغـم كـل أهميته وأولويته يبقى مجرداً أو حبراً على ورق، إذا لـم يـسنده التطبيق العملـي، ومـن ثـم فإن التخطيط العلمي المنهجي في التعليم والتكوين يتطلب الربط الوثيق بينهما، على أساس أن ما يتم التحقق من فائدته ميدانيًا هو ما يتم تبنّيه.

إننا هنا بمثابة موقع الفرضية العلمية من تجريبها المختبري، وهو أساس ما يمكن نعته بالتربية التجريبية، ولعلنا إذا حاولنا الوقوف عند أهم أسباب فشل التخطيط في هذا المجال، نجدها تتمثل في انعدام التجريب المحدود قبل التعميم، أو في عدم كفاية التجريب الذي يجب أن يمثل منظومة متكاملة ، أو لنقل مؤسسة قائمة بذاتها، ضمن مؤسسات البحث العلمي التربوي والتعليمي .

ب- التقييم :

من أجل ذلك يتطلب الأمر وضع شبكة تقييم خاصة لكل خطة تربوية في كل مستوى من مرحلة التجريب، كما في كل مستوى من مراحل التطبيق والتعميم . على أن تظل عملية التقييم مستمرة ومتابعة لمختلف العمليات التعليمية .

وإذا كان التقييم يتم من خلال منظمة أو مؤسسة بحث خاصة به، فإن منهجية التقييم تدخل في صميم برامج تكوين الأطر التعليمية ؛ لتكون مهيأة باستمرار لممارسة التقييم الذاتي لأدائها ضمن عملها اليومي، موازاة مع مؤسسة البحث وبتكامل وتواصل معها ؛ لاستفادة متبادلة ضرورية في هذا المضمار .

وإن أهم ما ترمي إليه منظومة التجريب والتقييم يتمثل في :

- التأكد من تطابق مجريات العملية التعليمية في الميدان مع المبادئ والأهداف المرسومة .
- التأكد من إيجابية المردودية المترتبة على التطبيق المتعلق بتلك المبادئ والأهداف .
- إدخال التغيير المرحلي المناسب وفي الوقت المناسب على المنظومة ، أو على أي جزء منها يظهر فيه نقص أو خلل .
- الإنتاج المستمر للبدائل، على أساس التجديد والتطوير .
- مراجعة دورية مستمرة لفاعلية منظومة التقييم ذاتها ؛ للتأكد من مدى صلاحيتها ودرجة أدائها .
- تحديد إيجابية المردودية التعليمية والتكوينية، على أساس المقارنات بين مدخلات المنظومة ومخرجاتها في كل مرحلة على أساس الكم والكيف، وعلى أساس النفقات والجهود المادية المبذولة، أي أن ما يحصل عليه من مردودية يجب أن يكون معادلاً على الأقل لكلفة ما يبذل مقابلاً لذلك(٢٢) .
- تحقيق التفاعل مع المحيط الاجتماعي الاقتصادي للمنظومة التعليمية التكوينية ؛ لإدماج واندماج متبادل، باعتبار ما يمثله هذا المحيط من دور في دعم المنظومة، وما تمثله المنظومة بالنسبة إليه من استثمار حقيقي مادي ومعنوي ، والعملُ على إغناء هذا التفاعل بما يفتح آفاق التبادل بين المنظومة ومحيطها لعلاقات التعاقد والاحتضان والتطوع والتبرع ، وما إلى ذلك من صيغ مبتكرة(٢٣) .

ولا حاجة إلى التأكيد على أن المنظور الناظم في هذا الصدد براجماتي واضح، بل لنقل إنه "نفعي" بكل ما للمفهوم من دلالة مادية. والملاحظ أن مختلف المؤسسات التربوية العربية تعبر عن مثل هذا التوجهات، إلا أن المعضلة الحقيقية تكمن باستمرار في الترجمة العملية التطبيقية لذلك(٢٤).

٧- كيف تشتغل منظومة ثقافية؟

يبدو من محاولة تحديدنا لمفهوم الثقافة ـ مقارنة مع التعليم ـ أن الثقافة من حيث وظيفتها وتوجهها، تحمل ما يعمل على حفظ حياة الفرد في جماعته، ومن ثم حياة الجماعة أيضاً بالنسبة لجماعات ومجتمعات أخرى. وإذا كان لهذه الوظيفة وجهها الطبيعي الحيوي والعضوي المادي، فإن لها ـ على الخصوص فيما يهمنا ـ وجهها الاجتماعي المتمثل في التكيف والتلاؤم وفي سائر المظاهر السلوكية في العلاقات وأنماط التعامل والتعايش البشري في المجتمع، فحفظ الوجود والحياة لا ينفصل عن وجود الإنسان في مجتمع وضرورة ما يقوي هذا الوجود ويحسن من ظروفه؛ لذلك فإن المنظومة الثقافية سابقة في فعلها على المنظومة التعليمية، ولاحقة ومستمرة معها متفاعلة معها إلى حد التداخل.

وإذا كانت شمولية الوظيفة الثقافية تجعل من الصعب حصر مصادرها وأنماط تفاعلها، فمن الممكن مع ذلك الوقوف عند بعض العناصر الأساسية في اشتغالها:

أ- القيم:

يقصد بالقيم جملة التصورات الكلية المرتبطة بالأشياء وبالموضوعات والعلاقات، من حيث نسبتها إلى ثنائيات الحُسن أو السوء، والجمال أو القبح، والخير أو الشر، وما إلى ذلك مما يشكل تداخلاً بين الإدراكي المعرفي والحكمي القيمي، فالشيء لا يمثل كموضوع معرفة وحسب، ولكن أيضاً بما يتضمنه تصنيفه من زاوية الثنائية المذكورة، أي من زاوية الحكم عليه من خلالها.

ومن الواضح أن الزاوية القيمية على هذا النحو تتجاوز ثنائية الإدراك على مستوى ثنائية "الملائم والمنافي" رغم مبدأ حكم القيمة المتضمن هنا، باعتبار هيمنة العنصر المعرفي في الإدراك، وهو مهما يكن موضوعياً حيادياً، فإنه لا يخلو من مبدأ "المنافي والملائم" بالنسبة للذات المدركة، إلا أنه لا يبلغ في ذلك مدى الحكم المشبع بالقيمة مهما يكن مدى الإدراك الموضوعي فيه أيضاً.

وإذ يجب التأكيد على ارتباط الإدراك بحكم القيمة حسب قاعدة: "الحكم على الشيء فرع تصوره"؛ فإن التمييز بينهما يبقى واضحاً حسب الطابع المهيمن في الصيغة من حيث كونه تصورياً إدراكياً أو حكمياً قيمياً، كما أن هيمنة أحدهما على الصيغة لا يرتبط ارتباطاً مطلقاً بالصدق والموضوعية، سواء في حال الإدراك أو في حال حكم القيمة.

وباعتبار الطبيعة الثنائية للقيم، فإن منها السلبي والإيجابي من حيث تضمنها لقطبين متناقضين يتراوح الحكم بينهما، كالأمر في أي منظومة قيم، بما فيها قيم البورصة المالية.

إن مصادر القيم ومرجعياتها المختلفة المتداخلة هو ما يُظهر مدى شموليتها وقوتها في التنشئة، فهي تحمل من عنصر الملائم والمنافي من حيث عنصرَ الإدراك المتضمن، إلا أنها أيضاً تحمل من مكون التعالي الاجتماعي والأخلاقي الذي قد يناقض أحياناً المصلحة الفردية والجماعية، ولكنه مع ذلك يُتبنى في السلوك وفي الحكم، كما أنها تحمل في الآن ذاته من عنصر الدين المحايث للعنصر الأخلاقي والاجتماعي أو المتعالي عنهما أيضاً. وبتداخل هذه المكونات يمكن أن نلمح أثر المصلحة الفردية والجمعية المباشرة أو غير المباشرة، المادية أو المعنوية، كما يمكن أن يتوارى ذلك بمصدر وطابع مُتعالٍ؛ دون أن يقلل أو يتنافى في شيء مع فاعلية القيم، في تشكيل الإدراك والسلوك.

والفرد خلال سائر مراحل حياته بصفة عامة، والطفل في مراحل تنشئته بوجه خاص، يتفاعل مع منظومة القيم في مختلف المؤسسات المجتمعية العفوية منها والمقصودة، بما يضاف إليها من خبرته واستعداداته؛ ليكتسب مواقف مبدئية وأخرى قابلة للتشكيل على نحو معين يتناسب مع ما استدمجه من منظومة القيم، وتبعاً لما لوظيفة القيم ومكوناتها من دور هام في هذا المجال، فإن انغلاقيتها ومحدوديتها وتخلفها من جهة، أو انفتاحها واتساعها وتجددها بالمقابل، كل ذلك له تفاعله الخاص السلبي والإيجابي في شخصية الطفل.

وباعتبار الطابع الشمولي لمنظومة القيم، فإن الارتقاء بها يتطلب تخطيطاً جدياً على غرار الارتقاء بالتعليم، إلا أنه على نحو أوسع وأشمل؛ لأنه يمس المجتمع برمته، أي بما يشمله مفهوم الثقافة. ومن أهم توجهات هذا التخطيط برامج التوعية العلمية والمهنية والفنية التي من شأنها أن تشكل عناصر الإدراك السوي للظواهر، وتجعل التفاعل الجمعي مع الظواهر يتم عن استيعاب وفهم موضوعي للأسباب وعناصر العلاقات.

ب- المعايير:

ترتبط المعايير بالقيم لدرجة الالتباس الشديد؛ مما يجعل الاستعمال في بعض الأحيان يضع إحداهما مكان الأخرى. ومع ذلك يمكن التمييز بينهما باعتبار مدى الشمولية ومستوى التداول.

فالمعايير تمثل ما يستند إليه ويعتمد عليه في تحديد مدى الانتماء إلى القيمة سلباً أو إيجاباً، أو بعبارة أخرى أكثر تجسيداً، فإن المعايير هي ما تقاس به درجة هذا الانتماء، أو بالأحرى هي ما يعبر عنه كدرجة انتماء للقيمة، وهكذا تبدو المقاييس كوجه عملي مجسد، وكتعبير عملي عن القيم التي تبقى أكثر كلية وتجريدية.

ومـن الواضـح أن الحديث عن المعايير من حيث هي "أوركانون" أو آلة قياس قيمي لا يعـني بالـضرورة تحديـداً مطلقـاً وماديـاً لمـدى الانتماء للقيمة ودرجة التشبع بها، وإن كان يحتمل ذلك ويتضمنه ولا يتناقض معه ، فلو اعتبرنا الحرارة والبرودة طرفي القيمة، لكان ما نـستند إلـيه لإصدار صيغة "بارد" أو "حار" هو معيار هذه الثنائية القيمية، وبطبيعة الحال في مـثال مـادي وعلمـي كهـذا فـإن الـتحديد بكامـل الدقـة ممكـن لتجاوز صيغتي "بارد" و"حـار" إلى التعـبير عـن الدرجـة في ذلـك؛ لأن تعـبير المعايير العلمية في هذا المجال يتيح ذلك.

بـيد أن الأمـر لـيس مثل ذلك تماماً فيما يتصل بمعايير القيم الاجتماعية الأخلاقية، وإن كـان مـشابهاً ، فـإذا كانـت العدالة والظلم طرفي القيمة من الناحية الاجتماعية الأخلاقية، فـإن المعايير المحتكم إليها لتحديد "ظالم" من "عادل" هي القوانين؛ ومن ثم فإن منظومة القـيم تقابلـها مـنظومة معايير على هذا النحو في كل مجال من مجالات القيم، سواء في ذلك الفنية منها والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية والدينية والسياسية.

ويـبدو واضحاً فيما سبق وجهُ الالتباس والتداخل ما بين القيم والمعايير ، إلا أن المهم في التنـشئة هو أن الطفل في عالم القيم والمعايير يتعلم من محيطه الاجتماعي الثقافي هذه المنظومة بمـا فـيها مـن تـداخل ومحـتوى، وهـو يـتلقاها عفوياً بدون برمجة ولا تخطيط، وإنما حسب الظـروف والمـراحل، فتـتشكل لديـه مواقـف وقابليات وميول متفاوتة في الدرجة والشدة، إزاء كافة الموضوعات والعلاقات في جميع مجالات الحياة التي تمتد إليها خبرته.

وكمـا هـو الحال في القيم فإن الارتقاء بثقافة المحيط الاجتماعي بكافة مؤسساته يتضمن كيفـية آلـية وعفـوية الارتقاء بما يستند إليه في حكمه على الأشياء والموضوعات والعلاقات مـن حـيث انـتماؤها لقيمة ما، وهو ما يجب أن تسعى إليه برامج التوعية والتكوين الموجهة للمحيط الاجتماعي للطفل.

إن مـنظومة القـيم والمعـايير ـ على نحو ما أوضحنا ـ إذا لم تكن خالية من شوائب الميول الذاتية، فإنها أيضًا لا تتنافى كما لا تخلو من أسس معرفية موضوعية. وهذا ما يجب تقويته وتقـويمه في الناشـئ؛ حتى تكون معايير أحكامه وآليات تقديره القيمي، أقرب ما تكون إلى الموضوعية.

جـ- الأدوار:

ويقـصد بهـا نوعـية مـا يقـوم بـه الفرد ، ويختص بأدائه في المجتمع، مما يتعلق بالوظيفة والإنـتاج والمـؤهلات، ولا يعني ذلك عدم اشتراك غيره معه في هذه النوعية والأداء، إلا أن اشـتراك مجمـوعة ـ مهمـا كـان حجمهـا ـ في دور اجتماعـي معين لا يعني اشتراك كل أفراد

المجتمع قاطبة في ذلك؛ إذ لا يتصور قيام مجتمع بكامله على دور واحد يؤديه الجميع؛ نظراً للتنوع والتعدد والاختلاف الذي يطبع الاحتياجات والميول والاتجاهات.

ومن جهة أخرى فإن اشتراك جماعة أو مجموعة في دور اجتماعي لا يعني أن الأداء لديها سيكون متطابقاً، بل إن الأداء ضمن الدور المحدد يحمل الطابع الشخصي لصاحبه، وهذا ما يجب تقويته في الناشئ ليكتسب تفرده وتميزه ضمن ما يؤديه من دور.

إن الفرد البشري، والطفل بوجه خاص، يتلقى دوره بكل تنوعاته وتعدداته واختلافاته من محيطه ووسطه الاجتماعي، بكافة مؤسساته على نحو عفوي؛ فهو يتعلم أن دور الطفل أمام والديه تختلف عنه في المدرسة وأمام المعلم، أو في المسجد أو في هذه الحال أو تلك؛ أي أنه يتعلم مختلف الأدوار من إنسانية واجتماعية ودينية ومهنية وغيرها، سواء منها ما يتم في نطاق خبرته وممارسته، أو ما يدخل في نطاق معرفته وإدراكه أو في مجال تخيله.

وفي كل الأحوال فإن تعلم الأدوار الاجتماعية لا يتم بحياد وموضوعية كاملة، بل يأتي تعلمه ضمن منظومة القيم والمعايير ، فمن خلال دور الطفولة ـ على سبيل المثال ـ، لا يقف التعلم عند مجرد أداء الطاعة للوالدين والمعلم، أو الجد والاجتهاد في الدرس وما إلى ذلك فحسب، بل يتعلم معه دور الجنوسة من ذكورية وأنثوية وما يتعلق بذلك من أحكام القيمة مساواة كانت أو تمييزاً، كما يتعلم سلم التربية الاجتماعية واختلافاتها، وتفاضلية المهن والوظائف وما إلى ذلك؛ مما يتضح معه تداخل وتكامل المنظومة القيمية مع منظومة الأدوار، أو لنقل إنها منظومة واحدة أساسية في التنشئة، ومستقلة عن إرادة الأفراد والجماعات في فعلها وتفاعلها.

وهكذا يبدو واضحاً أن منظومة القيم والمعايير والأدوار تمثل بمثابة نواة ثقافية صلبة، تتبلور بها وحولها الكثير من المواقف المعرفية النفسية والاتجاهات والميول لدى الفرد البشري عامة والطفل بوجه خاص، وأنها في اشتغالها على هذا النحو المتكامل المتداخل، والمستقل عن الإرادة ، والسابق لمؤسسة التعليم، تتطلب اهتماماً خاصاً، وبيداغوجيا عمومية من شأنها أن تجعل محيط الطفل ، ومن ثم المؤسسات الاجتماعية غير المقصودة والمختصة بالمهمة التربوية، مؤهلة للقيام بدورها على أسس معرفية علمية، وبرؤية تطورية متفتحة.

د ـ آليات التقييم:

وكالأمر في اشتغال نظام تعليمي، فإن اشتغال المنظومة الثقافية العامة على هذا النحو وهو ما يعني المجتمع برمته وسائر مؤسساته، وبما يشملها من برامج وخطط ثقافية متجددة؛ تحتاج إلى آليات تقييم تتابع على فترات مراحل، مبلغ التداول والإيجابية في

منظومات المفاهيم والقيم على اختلافها، أو في أي نمط من أنماط التفاعل الاجتماعي؛ وهو أمر معمول به في كثير من الدول التي تقوم على فترات ومراحل معينة، بقياس مدى التقدم الحاصل في بعض فئات المجتمع، بالنسبة لجانب من جوانب المعرفة أو الذكاء أو السلوك أو غيره؛ وهو من قبيل ما يجري في قياس اتجاهات الرأي العام واستطلاعاته المعروفة، إلا أنها فيما نقصده تتجاوز بالذات ما هو استهلاكي عابر من تجاري أو انتخابي وما شابه ذلك، إلى ما هو تربوي معرفي بالأساس. ولعل من أول المتطلبات بهذا الصدد ربط العلاقة الوطيدة ما بين مؤسسات البحث العلمي من جهة والمنظمات المجتمعية المدنية من جهة ثانية والمؤسسات التربوية ودوائر التخطيط من جهة ثالثة.

٨- معالم استراتيجية ثقافية تعليمية متقدمة:

يقصد بالاستراتيجية الخطة المتكاملة للرؤية التربوية التكوينية لمدى معين، ولها منطلقات ومتطلبات، وتتعلق بها قضايا وإشكالات :

أ- أسئلة جدية وأولية:

يفترض السير باتجاه استراتيجية ثقافية تعليمية متقدمة ومتجددة طرح أسئلة جدية وتبني ما توصل إليه من أجوبة، تترجم إلى مشاريع مهيكلة ومصوغة على نحو إجرائي وتطبيقي، مع إدخال عامل الزمن في الاعتبار. ولا يقصد بذلك مجرد تحديد الغلاف الزمني للمشاريع والخطط؛ لأن ذلك من طبيعة العمل نفسه، وإنما يقصد به ما يتضمنه مفهوم الاستراتيجية ذاته، من أنها رؤية مستقبلية عميقة البعد والتصور، بعيدة المدى. وهذا ما يناقض تناول الرؤية التعليمية بالتغيير الظرفي المستمر والمتكرر، وهو من آفات التخطيط ومظاهر الأزمة التعليمية في الغالبية من البلدان والمجتمعات في دول الجنوب؛ إذ غالباً ما يحصل ذلك التغيير، تبعاً للشروط المرفقة بالمساعدات الخارجية، أو لتغيير في أداة الحكم أو النظام السياسي برمته.

والواقع أن عامل الزمن المطلوب لتؤتي أية خطة ثمارها، يفترض أن يكون اختياراً مجتمعياً على أساس ديمقراطي من جهة، كما تقتضي الخطة من جهة أخرى أن تكون إنجازاً مهنياً تقنياً من قبل ذوي الاختصاص والخبرة في المجال التربوي البيداغوجي بالأساس وفيما يرتبط به من مجالات التنمية؛ مما من شأنه أن يعطي للخطة طابع الفاعلية والإجماع. ولعل مفهوم "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" المطبق حالياً في المغرب، من جملة النماذج القائمة على هذا الأساس.

من أول ما يواجه المخطط ويتطلب تحديد جواب دقيق عنه سؤال: ماذا نريد؟ وهو ما يصب في تحديد الأهداف. ونموذج الجواب التقليدي العام يجعل الهدف متمثلاً في تكوين

الفـرد الـصالح لمجـتمعه ، بـيد أن عمومية الهدف على هذا النحو تولد بدورها العديد من الأسئلة، وتجعل الجرأة أكثر صعوبة وتعقيداً.

لـذلك يمكـن الـتحديد بدرجـة أكثـر في الجـواب عـن: (ماذا نريد؟)، في ضوء الوضع الـراهن بالقـول: نـريد الفـرد المـندمج والمنتج بالنـسبة لذاته وجماعته، المستقل والمتضامن في مواقفه وسلوكه، المتوازن في ميوله واتجاهاته، المتعايش والمنفتح على عالمه وعصره.

ويمكـن أن نتـصور أن كـل مقطع أو جزء في هذا الهدف المتعدد يترجم إلى برنامج عمل تـربوي تكـويني مـتدرج وعلـى مـستويات، حـسب مـراحل التعلم والنمو. كما نتصور منظومة مرافقة للخطة تشمل اللوجستيك التربوي الضروري بكل ما فيه من مادي ومعنوي وبـشري. ومن البدهي أن يكون التناغم والتكامل تامين ما بين منظومة الأهداف من جهة، واللوجستيك التربوي من جهة أخرى.

إن تحديـد شخـصية الفرد الذي نريد إنتاجه من خلال الخطة التعليمية التكوينية، إنما هو صـورة مـا نـريد أن يكـون علـيه المجـتمع ذاته في نهاية المرحلة، أي في مستقبل تحدده الفترة الـزمنية للخطـة علـى مـدى مـا بين المتوسط والطويل، بيد أن ما يجب أخذه بعين الاعتبار يمكن تمثله فيما يلي:

- أن أي خطة يجب أن تحمل في ذاتها آليات تقييمها.
- يـصعب التحكم المطلق في مخرجات الخطة؛ مما يتطلب - على مستوى التصور والتخطيط - اعتـبار الهـدر أو القـصور المحتمل في الإنتاج أو في درجة الأداء وتفاعل العناصر، لدى كـل مـرحلة أو مـستوى؛ مـع توقـع نـسبة ذلك، وإعداد خطة استدراك موازية مندمجة ومتكاملة.

ب - القيم التربوية الاجتماعية:

لا يمكـن أن يـتم الفهـم المطلوب لكيفية اشتغال منظومة القيم من خلال النظام التعليمي الـتكويني أو ضـمن المـنظومة الثقافية إلا على نحو دينامي عملي، وإذا كانت الدينامية تفيد التفاعل والتجدد، فإن الطابع العملي هو ما يحقق إجرائية القيم على مستوى الواقع الحي في تطـوره وتحوله المستمر، وهو ما يكسبها مظهر القيم التربوية الاجتماعية، أي ما يجعلها قيد الاشتغال من منظور عملي تطبيقي.

وإن انعكـاس مـنظومة القيم علـى اخـتلاف طبيعـتها ومـصادرها، في المجال التعليمي الـتكويني والـثقافي المجتمعـي علـى هـذا الـنحو العمـلي، لـيضعنا مباشرة إزاء تداخل بين مفاهـيم الـتحول والـتطور، التـثاقف والتثقـيف، التجدد والتجديد. وعلى الرغم مما يحاط ببعض هـذه المفاهيم من قضايا فيها الموضوعي والمصطنع، فيـدو واضحاً من منطلق واقعنا

العربي الإسلامي والحضاري عموماً، أن التعامل مع المستجد من مضامين هذه المفاهيم، يجد كامل قوته ومدخله القويم، بنهج العقل والفطرة والعقيدة على السواء، للدرجة أن أيّاً منها يتضمن غيره بالضرورة، سواء في حال الإيجاب أو السلب ، فلا شيء يقبل أو يبرر إصراراً على موقف الجمود والانغلاق والتمسك بمظاهر التخلف والتأخر. كما لا شيء يحول بين المجتمع والتقدم إن هو أراد ذلك. وعندما يتعلق الأمر بتنشئة الطفل وترقية المجتمع، فإن التجدد والتجديد يكتسبان قوة البداهة، ويطرحان على المبادر مسئولية الإعداد والاستعداد لذلك، ما دام الأمر يتعدى شخصه إلى شخص غيره، وإلى أثمن وأغلى ما في الغير وهم النشء، وإلى أثمن وأغلى ما يشكل شخصية الأفراد والأطفال، وهو الثقافة والتعليم والتكوين ، وإلى أثمن وأغلى ما في الزمن والمجتمع كليهما وهو المستقبل.

جـ- التحول والاندماج :

إن مبدأ استراتيجية ثقافية تعليمية ملائمة لتطور العصر وسيرورة المجتمع في نطاقه، يفترض مراعاة ما يجري من تحولات، والعمل بمقتضياتها وعلى ضوء ما تتطلبه، أي ما يقتضي أن تكون الاستراتيجية بدورها متحولة متطورة. وإذا كان من المعتاد في مثل هذا التصور أن تثار مسألة " الهوية " والشخصية أو الذاتية والخصوصية وما إلى ذلك، فمن الواضح - كما بينا سابقاً - أن الهوية ليست بهذا القدر من " الهشاشة " والقابلية للكسر أو الذوبان، بل إنها باعتبارها تشبه نواة ثقافية صلبة في نطاق التحول والتطور، ليست إلا نسبية في كل مظاهرها وتفاعلها، بل يمكن القول إن الهوية بهذا الاعتبار - وكغيرها من مكونات الشخصية - متحولة بذاتها حتى إذا لم نرغب في ذلك أو نخطط له، إلا أن التحول يتم حينئذ وباحتمال كبير، على أساس من القيم السلبية ، وهذا ما يمكن تلافيه، ويستلزم ضرورة الوّعي به، والعمل على ضوئه.

وإذا كان من غير الممكن في واقع الأمر تحديد الأسبقية في مراعاة التحول إن كانت للمحيط الاجتماعي الثقافي أو للمؤسسة التعليمية والتكوينية، فإن الرؤية الاستراتيجية رغم ما يمكن أن تختص به كل مؤسسة من نوعية واختلاف في النهج والوسائل، تظل شاملة، أو ذاك ما يجب أن تتسم به.

ومن هنا فإن مبدأ الإدماج والاندماج المتبادل والذي تعمل كثير من التصورات والمشاريع العربية الحالية على تداركه[٢٥] ، هو وجه التفاعل الضروري بين المؤسسات التعليمية والمجتمعية، بحيث يتم التكامل بين المؤسسات على جميع المستويات؛ مما يمكن أن يساعد على تجاوز الكثير من مظاهر الأزمة العالمية للتعليم على نحو ما هو قائم متمثل في ازدواجيات تناقضية، من قبيل وفرة عاطلة لمخرجات النظام التعليمي غير المتلائمة مع متطلبات المحيط الاجتماعي الاقتصادي، أو بما يقابل ذلك من سلبية المحيط الاجتماعي

الاقتصادي، بتخلفه وقصوره أو انعدام دوره في التفاعل مع المحيط التعليمي والتكويني، أو على مستوى آخر يتمثل في انفصام العلاقة أو هشاشتها في مراعاة ما يجري من تطور وتجدد عالمي وكوني، بالنسبة لما عليه المحيط أو المؤسسة التعليمية.

وهكذا فإن الإدماج والاندماج المتبادل في ضوء التحول والتجدد، ما بين مؤسسة المحيط المجتمعي والمؤسسة التعليمية التكوينية، إنما يعني في نهاية الأمر تكامل الخطة الثقافية العامة للمجتمع. مع خطته التعليمية التكوينية.

د ـ التحديث والحداثة:

يرتبط مفهوم الحداثة تاريخيًا بالحركة العقلانية التنويرية وبظهور المجتمع الصناعي؛ ومن ثم فإن ما يميز التوجه الحداثي هو المنهجية العقلانية من جهة، والعلمية التجريبية من جهة أخرى، ويضفي التكامل في هذه الوجوه على تصور الحداثة طابعها الإيجابي في التطور والتجدد المستمر، المتسم بتفاعل الفكر مع الواقع، وتسخير الإمكانات والطاقات للكشف والاختراع والبحث عن أسرار الظواهر.

ومن الواضح أن الحداثة في طابعها الشمولي والاستمراري بقدر ما تتنافى مع مذاهب العقلانية والتجريبية فيما يرسم لهما من حرفية وحدود ضيقة، أو تتجاوزها على الأقل، بقدر ما تتسم بالتوسع والتفتح في تصور العقل والتجريب؛ لتشمل كافة الفاعليات الإنسانية الذاتية في خصوصيتها وتفردها، كما يتمثل ذلك في الفاعليات الإبداعية في المجالات المختلفة من أدبية وفنية وروحية وغيرها، مما قد يبدو في التصور المحدود أو المعتاد غير قابل لتسعه العقلانية والتجريبية، بل ما يمكن أن يوسم في تميزه بظواهر وفاعليات لا عقلانية ولا تجريبية، كالاتجاهات التجريدية والتكعيبية والسريالية والعبثية، في مجالات التشكيل والآداب وفنون العمارة والديكور.

وهكذا يبدو الطابع العقلاني، والعلمي التجريبي، والصناعي الآلي، في تداخل وتكامل ما يشكله ضمن مفهوم الحداثة، إنما يعني بالأساس تحرير الطاقات والإمكانات الفردية والجمعية، المادية والمعنوية والروحية في الإنسان، على نهج البحث المستمر والابتكار والتجدد، بما يغني خبرات الإنسان في مختلف المجالات، ويضيف إليها ما يحقق مسيرة التقدم الحضاري.

وإن تحقيق الحداثة في الفكر والسلوك وسائر مظاهر الحياة المختلفة، وكذا السير على نهجها، وهو ما يشكو منه مجتمعنا، ليس وليد الصدفة أو الطفرة، بل هو نتيجة عمليات تحديث مستمر للفرد والمجتمع، أي أنه يمثل جملة ما يبذل من جهود فردية وجمعية، على ضوء منهجية مدروسة، محددة في أهدافها، متناغمة في وسائل وآليات العمل والتنفيذ، مع الانفتاح والمرونة البيداغوجية.

ومثل هذا الدور التحديثي، سواء في مظاهره المجتمعية العامة أو التعليمية والتكوينية الخاصة في المؤسسات المدرسية، هو ما تتضمنه وتضمنه بكل تأكيد استراتيجية ثقافية وتعليمية تكوينية؛ للخروج بواقعنا المجتمعي والتعليمي من مستوى ما هو فيه، من علل وآفات، لا تخلو منها تقارير المنظمات العربية والدولية[٢٦].

وإذا كانت الحداثة وعمليات التحديث تمثلان بالأساس رؤية مستقبلية للإنسان والحياة والكون بأسره، فمن الممكن القول إن مجتمعنا يمتلك بحق مؤهلات التوجه نحو هذا المستقبل، لا بما سبق أن قدمه من تفاعُل إنساني حضاري بل وحداثي في الماضي، بما يتوافر له اليوم من ثروات اقتصادية وإمكانات بشرية وطاقات شبابية كفيلة بقيادة المسيرة لصنع التقدم المنشود، إذا ما أحسن تكوينها بخطة تحديثية حقيقية، ووفق منظور حداثي.

وإن من أهم ما يميز المجتمع العربي اليوم شبابيته المقدرة بنسبة ٣١ % بالنسبة للفئة العمرية ذات الـ ١٥ سنة[٢٧]، كما أن فئة ما دون الـ ١٥ سنة ترتفع في بعض البلدان العربية، كالمغرب على سبيل المثال، إلى ٢، ٤٢ %[٢٨]، وهذا يمثل عامل حداثة إذا ما أحسن استثماره في استراتيجية تحديثية.

هـ ـ التفاعل والتفتح:

إن تطوير النظام التعليمي في مجتمعنا ـ والذي يبدو أنه لم يأخذ بعدُ طريقه الجدي رغم كل المحاولات والمشاريع السابقة على امتداد قرابة ثلاثة مضت[٢٩]، ليتطلب الآن ما نحاول صياغته من استراتيجية ثقافية تعليمية شاملة ومتكاملة.

ذلك أن فكر التعايش وتقبل الآخر واحتمال الرأي المغاير وكافة مظاهر التنوع والتعدد والاختلاف، هي نتيجة التمرين على نسبية الحقيقة العلمية، في ضوء المنهج والمتاح من سعة المعرفة وتنوع زوايا الحقيقة؛ ومن ثم تتولد حرية الرأي واحترام جهود البحث والاجتهاد بغض النظر عن نتائجها، كما تُتبنى معطيات العلم وسائر ما يساعد على تسخير إمكانات الطبيعة والكون لما فيه رفاهية وحضارة المجتمع والإنسان. وليست قيم الخير والجمال والحق وسائر منظومة الحكم والسلوك في جانبها الإنساني الإيجابي، مفارقة بالضرورة للعقل الملتزم بحدود المعرفة والحقيقة، ولا غريبة عن آليات المنهجية العلمية التجريبية، باعتبارها أولا وقبل كل شيء انضباطًا إراديًا، وقوة في تحمل المسئولية، واحتكامًا مستمرًا إلى منطق الغير والتحول، وكلها من مبادئ القيم السامية في مختلف المجالات، بينما عكس ذلك من قبيل التعصب للوجه الواحد من الحقيقة، وللموروث لمجرد أنه كذلك، والانغلاق على الذات الفردية والجمعية، هو علامة الإعاقة والحاجز دون التقدم والانخراط في دور حضاري فاعل.

وإذا كانت نسبية الحقيقة كما تقدمها العقلانية والمنهج العلمي أداة تكوين لفكر الاعتدال والتقبل والحوار والتعايش ؛ مما يستلزم بالضرورة قيام الاستراتيجية الثقافية التعليمية التكوينية على ضوئها، بالاستناد إلى التربية على الممارسة العلمية والتكنولوجية، فإن ثم العديد من عوامل وأدوات تكوين الشخصية المتفتحة في تفاعلها مع الغير ومع الطبيعة على حد سواء، نذكر منها دراسة الحضارات المختلفة، وتطور الفكر في ارتباطه مع المخترعات والاكتشافات، ونشر اللغات الأجنبية الأساسية وتعلمها مع الترجمة المتبادلة منها وإليها. ولا ننسى هنا أن لم تقم حضارة على فكر منغلق وعلى الاكتفاء بذاتها.

وليس من الغريب أن نلاحظ اليوم أن المجتمعات المتقدمة هي تلك التي نراها منفتحة بصفة أكثر من غيرها على نتاج العبقريات من مختلف أنحاء العالم، ولم تكن حضارتنا العربية والإسلامية في عصور ازدهارها إلا نموذجًا حيًّا لكل ذلك التفاعل والتفتح.

و- الوسائل والآليات:

لا بد من استراتيجية ثقافية تعليمية تكوينية على نحو ما قدمنا من توفير الوسائل وآليات العمل، ويمكن القول إن كثيراً من صور التخطيط التربوي في مجتمعنا، إن لم تتجاهل هذا الجانب جزئيًا أو كليًا، فهو لا يُولِّي ما يستحق من أولوية ؛ ويكفي القول إن أية استراتيجية لا تبلغ مداها لقصور الوسائل والآليات. ينقلب خطرها إلى أكثر مما كان عليه الوضع قبل البدء بها ، ومن أهم متطلبات الوسائل والآليات ضرورة تكاملها وتلاؤمها مع المبادئ والأهداف التي تتوخاها الاستراتيجية .

ويمكن أن نشير هنا إلى ما يحدث أحيانًا من تصوُّر أن خطة تعليمية ما لا تتطلب أكثر من تصرف شكلي في الغلاف الزمني، أو في التكثيف ومضاعفة الجهد في غياب الوسائل والآليات الملائمة للعمل المنتج ؛ إذ نجد أن تطبيق خطة يزعم بها الإصلاح لا يقوم على مضاعفة عدد المتمدرسين في الفصل الواحد، أو مضاعفة ساعات اشتغال الأطر التعليمية(٣٠) ؛ مما يمثل قصوراً واضحًا، لا يُتوقَّع أن تكون نتائجه إلا من طبيعة قصوره.

وإذا كان الجانب التمويلي يمثل حجر الأساس في توفير الوسائل والآليات، فإن تدبير الحصول عليه أولاً، وتدبير إنفاقه ثانيًا فيما يخدم الخطط والبرامج، يبقى أمرًا على جانب كبير من الأهمية والخطورة ، ويبدو ذلك واضحًا من التقارير الدولية الخاصة بهذا الشأن(٣١) .

بيد أننا نود هنا التأكيد على بعض العناصر الأساسية في هذا الموضوع، على النحو الآتي:

- **دور المحيط الاجتماعي الثقافي**: ونقصد التنبيه هنا إلى أن كل ما قدمنا يصب باتجاه انخراط

متبادل ما بين هذا المحيط والمؤسسات التعليمية، وهذا يتطلب أن يقوم المحيط بدوره في التمويل بكيفية من الكيفيات، بل بالابتكار في هذه السبيل، باعتباره استثماراً حقيقياً قبل كل شيء، إضافة إلى الدور التمويلي المعتاد للدولة أو السلطة المركزية في المجتمع.

- **التعاون الدولي**: وهو أمر لم يعد منه بد أمام التشابك الدولي للمؤسسات الفاعلة في هذا المجال بمختلف أنواعها وتوجهاتها، وأمام قوة الاتصال والتواصل العالمي والمنظمات الأممية.

بيد أن هذا التعاون مهما تمثل في برامج جاهزة ملائمة أو في قروض مخصصة، أو مساعدات، يجب أن يصب في اتجاه الاستراتيجية الوطنية على نحو ما قدمنا، وليس العكس بالضرورة.

ويكفي هنا أن نشير إلى ظاهرة ما يُسمَّى "هجرة الأدمغة" التي أصبحت خطورتها كبيرة على مجتمعات دول الجنوب في ضوء أزمة عطالة الخريجين الجامعيين التي تعرفها هذه الدول، وفي ظل ما أصبحت تقننه مصالح الهجرة في الدول الغنية والمستقبلة، من شروط لا تسمح باستقبال غير الأطر المؤهلة علمياً؛ مما يجعل تلك الدول هي القطب المستفيد الأول والأخير من تعاون دولي على هذا النحو، كما يجعل خسارة الدول النامية مضاعفة وعلى أكثر من وجه؛ مما يستلزم تعاوناً دولياً بضوابط تأخذ ذلك وغيره بعين الاعتبار.

وإن منظمة اليونسكو - وهي التي لم تغب أبداً عن برامج وصيغ الإصلاح في البلاد النامية[٣٢] - لتتحمل دوراً جديداً في هذه الظواهر السلبية المنحرفة عن روح التعاون الدولي في مجال التعليم. كما أن على دول الجنوب - ومنها مجتمعاتنا، أن تخطط لصيغ جديدة في التعاون الدولي، متناغمة مع استراتيجياتها في هذا الميدان.

خاتمة:

إن واقع ما يعانيه مجتمعنا والطفولة العربية بوجه خاص، فيما يواجهنا من تناقضات ضروب الازدواجيات المختلفة وآثارها السلبية، يتطلب ربطًا وثيقًا في التصور والتنفيذ لمقتضيات برنامج إصلاحي شامل ثقافيًّا وتعليميًّا وتكوينيًّا؛ باعتبار أن الفصل بين هذه المجالات أو تقديم بعضها على بعض هو مما يؤدي إلى التعثر والتفاوت في مسيرة التقدم في المجتمع، من حيث أنه يجعل عملية التحديث نخبوية وانتقائية أو محدودة على الأقل؛ كما أن استراتيجية متكاملة في هذا الباب قائمة على التفكير العقلاني والتخطيط العلمي، مستوفية لمستلزماتها الزمنية واللوجستيكية والتقييمية، هي الكفيلة بفتح آفاق مستقبلنا على التجدد والتفتح، وإتاحة الفرصة أمام ناشئتنا وأجيالنا الشبابية لمعانقة حضارة العصر، والانخراط في منجزاتها بكل ثقة ووعي ومسئولية.

هوامش

١) انظر مادة شيزوفرينيا، أو الفصام.

٢) د. مبارك ربيع، مخاوف الأطفال وعلاقتها بالوسط الاجتماعي، ص ٣٠٠ وما بعدها، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط ١٩٩١

3) Voir: Ives Eudes , La conquète des esprits , Maspero , Paris

٤) انظر هانس ـ بيتر ما رتين ، هارالد شومان، ترجمة عدنان عباس علي، عالم المعرفة، ٢٣٨ ، الكويت ١٩٩٨.

5) Stephane Eherlich , les mecanismes du comportement verbal , P. 147 , Vrin , Paris , 1968.

6) Gustave Nicolas Fisher , les processus du social , P. 159 – 161, DUNOD , Paris , 1991.

٧) د. محمد عابد الجابري، الصراع الثقافي في المغرب العربي، ندوة "الثقافة والمجتمع في المغرب العربي"، ص. ٥٠، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط ١٩٩٢.

8) F. Ostrosky – Solis , M. Ramirez , A. Lozano , H. Picasso , and A. Valez ; culture or education ? neuropsychological test of a Maya indigenous population , P. 36 _ 37 , in journal international of psychology , February , 2004

9) Gerard Mattehews , Moshe Zeidner , and Richard D. Roberts ; Emotional Intelligence: Science and mythe , P. 111 112 , the MIT press , Cambredge Massachaussetts , London England , 2004

١٠) أعمال من أدب الأطفال لمغاربة من أمثال: أحمد عبد السلام البقالي، محمد عز الدين التازي، العربي بنجلون، عبد الرحيم مودن، مبارك ربيع وغيرهم.

١١) المجلس العربي للطفولة والتنمية، الطفولة في إصدارات مؤسسات النشر العربية (دراسة بيليوغرافية)، ص ١٢ ـ ١٣، القاهرة، ١٩٩٠.

١٢) د. كافية رمضان، د. فيولا البيلاوي، ثقافة الطفل، المجلد الأول، ص ٣٣٠ ـ ٣٣١ كلية التربية، جامعة الكويت، ١٩٨٤.

13) Voir: P N U D , le rapport sur le developpement humain dans le monde arabe 2002 (et 2000)

١٤) عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، الفصل السادس.

١٥) نور الدين الدنياجي ، التفكير اللغوي عند عبد القاهر الجرجاني، ص ١٦٣ ـ ١٦٤، مجموعة البحث في علوم اللسان، الدار البيضاء ١٩٧٧، الإعجاز ص ٤١٦.

١٦) د. إبراهيم السامرائي، العربية تواجه العصر، ص ٨١ ـ ٨٤، دار الجاحظ، بغداد، ١٩٨٢.

١٧) د. إبراهيم مجيد دمعة، د. محمد منير مرسي، الكتاب المدرسي ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم، ص ١٧ ـ ٢١؛ ٦٩، ألكسو، تونس ١٩٨٢.

١٨) د. مبارك ربيع، معالم استراتيجية عملية للكتاب المدرسي، مجلة الوحدة، عدد ١٤، ص ٥ ـ ١٦، المجلس القومي للثقافة العربية، الرباط ١٩٨٥.

19) Gerard Lemaine , Benjamin Matalon ; Hommes superieurs , Hommes inferieurs ? Armand Colin , Paris , 1985.

20) Alexendre Castro –Caldes , targeting regious of interest for the study of the

illeterate brain , P. . 5 . 6 ; in international journal Psychologie , vol. 39 ; February 2004.

٢١) د. جابـر عـبد الحمـيد، سيكولوجية التعلم، ص ٥٤٠ ـ ٥٤١، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٨٥ .

22) Philip H. Coombs , la crise mondiale de l éducation , p. 239, P U , Paris , 1968

٢٣) المرجع نفسه .

٢٤) إلكسو، التطور التربوي في الوطن العربي، ص ٣١ـ٣٨ ، ١٩٧٨ ، ١٩٨٧ .

٢٥) جامعة محمد الخامس أكدال، الإصلاح البيداغوجي في ٤٠ سؤالاً، الرباط ٢٠٠٣ .

٢٦) ألكسو، واقع التعليم في الأقطار العربية، ص٤ ـ ٦ ، ١٩٨٥ .

٢٧) د. سـهام عـبد الـرحمان الـصايغ، البيـئة الاجتماعـية للطفـل العربي وعلاقتها بتنمية المعـرفة، مجلـة الطفـولة والتنمـية، عـدد ١٢ ، ربـيع ٢٠٠٤ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة .

28) Direction de la statistique , les après de 15 ans , p. 56 , Rabat , 1990.

٢٩) ألكسو، استراتيجية تطوير التربية العربية، ص ١٣٢ ـ ١٦٠ ؛ ٢٢٥ ـ ٢٤٢ ، ١٩٧٩

30) Philip H. Coombs , p. 239.

31) Philip H. Coombs , p. 24.

٣٢) ألكسو، التقرير النهائي: نحو تنفيذ استراتيجية التربية العربية، ص ١٩٨١، ١٤ .

ملخص

يتضمن مفهوم الازدواجية مظاهر التناقضات التي يتعرض لها الطفل العربي في مسيرة نموه، بحكم واقع مجتمعه من جهة، ومتطلبات تنشئته وتعليمه وتكوينه من جهة أخرى؛ ليكون في مستوى عصره ولصالح مجتمعه وأمته.

ولا يمكن في هذا الباب، فصل الصعوبات ومظاهر الازدواجية في المجال الثقافي المجتمعي العام عنها في المجال التعليمي الخاص، رغم كل تمييز بين ما هو ثقافي وما هو تعليمي، بل إن هذا الفصل في نظرنا هو ما جعل كثيراً من محاولات ومشاريع الإصلاح في الوطن العربي عاجزة عن تحقيق أهدافها كما توضح ذلك تقارير المنظمات المختصة من عربية ودولية وأممية.

ومن الواضح أن عالم اليوم بظاهرته العولمية، وبثورته التكنولوجية المعلوماتية غير المسبوقة في التاريخ الإنساني، يطرح على الطفل العربي في واقعه المجتمعي، وفيما يُطمح إلى تحقيقه من خلال تنشئته، ازدواجيات ثقافية ومدرسية تعليمية في مجالات القيم والمعرفة والسلوك والعلاقات، بيد أننا بالمقابل أيضاً يمكن أن نقول إن ما يطرحه المجتمع العربي بطبيعته ومن داخله، من ازدواجيات وصعوبات على تنشئة الطفل وتعليمه وتكوينه، قد لا يقل عن ذلك؛ لانعدام رؤية تربوية مستنيرة ومنظومة معرفية متفتحة.

وإذا كان من المعلوم أن الطفل معرض في أي مجتمع لازدواجيات وصعوبات مهما كان هذا المجتمع، باعتبار المجتمع قائماً بالطبيعة على التعدد والتنوع والاختلاف، بالإضافة إلى ما تفرضه الضرورة من انخراط الأجيال العربية في المسيرة المعرفية والتكنولوجية لعالم اليوم، فإن المطلوب يتمثل في بذل الجهد البيداغوجي والابتكار في هذا السبيل؛ لتقوية اللحمة الجوهرية بين أنماط التعليم في المجتمع على أساس علمي وعقلاني متفتح، ولجعل المتعلم يتجاوز مختلف الازدواجيات والصعوبات الإضافية، علماً بأن الصعوبات في مجال التربية هي محك الإرادة، وأن طبيعة النمو ومحفزاته لدى الناشئ من شأنها أن تغذي دينامية التعلم.

ومن ثم فإن استراتيجية ثقافية تعليمية متكاملة تفرض نفسها بكافة شروطها ومستلزماتها، تروم المجتمع العربي في كليته في مجالات ثقافته وتثقيفه، وتستهدف الناشئة العربية في مجال التأهيل والتكوين، على أساس المنهجية العلمية، والتفتح العقلاني، والقيم الإنسانية الروحية النبيلة في التعارف والتعايش والتسامح.

حقوق الطفل الثقافية في المواثيق الدولية

وتفعيلها في الوطن العربي: رؤية مستقبلية

د. عايدة غربال

مُقَدِّمَة:

إن احترام التنوع الثقافي شرط أساسي في حياة المجتمعات البشرية ، ويزداد هذا المبدأ أهمية في عصرنا الحاضر، الذي تواجه خلاله الشعوب تأثير العولمة في التنوع الثقافي. كما أن التصور المبني على التفتح للتنوع الثقافي يلعب دوراً هاماً في النهوض بالسلم ودمقرطة العلاقات الدولية والعدالة والإنصاف ، وفي ضمان التماسك الاجتماعي واحترام الفروق والانفتاح على الغير.

ويمثل التنوع الثقافي التراث المشترك للإنسانية جمعاء ، كما تُعتبر الحقوق الثقافية جزءاً لا يتجزأ من منظومة حقوق الإنسان بصفة عامة، وحقوق الإنسان للطفل بصفة أخص. وتعني هذه الحقوق جملةً الحقوق المتصلة بحماية الهوية والحفاظ عليها؛ باعتبارها سمات فردية من مشمولات الصلة بين الخاص والكوني. والحقوق الثقافية كسائر حقوق الإنسان فردية ، وبدون ضمان هذه الحقوق لكل الأفراد لا احترام لكرامة الشعوب. وتنطوي ممارسة الحقوق الثقافية على احترام المجموعات والمؤسسات وأصناف التراث المتكون أساساً من معارف وعناصر مادية.

١- تعريف الحقوق الثقافية

الحقوق الثقافية هي تلك المتعلقة بالمنتجات والخدمات الثقافية. وتعني الثقافة جملة السمات المميزة الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تتسم بها مجموعة اجتماعية ، وتشمل ـ زيادة على الفنون والآداب ـ طرق الحياة وكيفية التعايش، ومنظومات القيم والتقاليد والمعتقدات.

ويُعتبر التنوع الثقافي من أُسس الحقوق الثقافية؛ باعتبار ضرورة تعايش وتبادل مختلف الثروات الثقافية وتوفير استهلاك مثل هذه الثروات، وهو يتضمن أيضاً التنوع اللغوي. ويساهم احترام حقوق الأفراد الثقافية التي تقرها المعاهدات الدولية في تحقيق التنوع الثقافي، كما تضمن هذه المعاهدات حقوق الشعوب في حرية التنمية الثقافية. ولا يمكن

للتنوع الثقافي أن يتجلى في غياب الظروف اللازمة لحرية التعبير الخلاق ، وحرية الإعلام الكائنة في كل أشكال التبادل الثقافي .

يختلف أصحاب الحقوق أو المستفيدون الفرديون باعتبار موقعهم الذي يميز بينهم ؛ فهم " كل إنسان " أو " كل فرد " . فقد يكون الفرد مبدع ثقافة . ورد ذكر الفنان في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وفي المادّة ١٥ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، أو في التوصية الخاصّة بوضع الفنّان الصادرة عن المؤتمر العام لليونسكو عام ١٩٨٠ .

وقد يكون الفرد مستهلكًا للثقافة عن طريق المشاركة في الحياة الثقافية . وفي بعض النصوص يرد الفرد محدّدًا : فهو امرأة (المادّة ٥ من الاتفاقية حول القضاء على جميع أشكال التمييز ضدّ المرأة)، أو طفل (الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل) ، أو عامل مهاجر (الاتفاقية الخاصّة بحماية العمّال المهاجرين وعائلاتهم) ، أو أشخاص معوقون ، أو من ذوي الأمراض العقلية (الجمعية العامّة للأمم المتحدة، ١٧ من ديسمبر ١٩٩١) ، أو عديمو الجنسية (اتفاقية ٢٦ من أبريل ١٩٥٤) ، أو أجانب (قرار الجمعية العامّة للأمم المتّحدة الصادر في ١٧ من ديسمبر ١٩٨٥) . ويمكن أن يكون من ذوي الحاجات الخصوصية كحالة الطفل في نزاع مع القانون (قواعد الأمم المتحدة لحماية القاصرين المحرومين من الحريّة) .

وفيما يخصّ المجموعات، فإنّ النصوص تتعرّض لعديد من الأصناف : الأقليات التي هي موضوع إعلان حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو إثنية ، أو إلى أقليات دينية ولغوية موضوع الإعلان الصادر في ١٨ من ديسمبر ، الشعوب أو السكان الأصليين الذين تتعرض لهم اتفاقيتا الشغل المذكورتان آنفًا ، والمادّة ٢٧ من العهد الدولي ، كما تم تأويله من قبل اللجنة المعنية بحقوق الإنسان .

والثقافة موضوع أحد الأحكام في الإعلان الخاص بالتعاون الثقافي : " لكلّ ثقافة كرامة وقيمة يجب احترامها وصيانتها " . وتشير التوصية الخاصّة بمشاركة الجماهير الشعبية إلى " تساوي الثقافات " . والثقافة هي موضوع تعريف في الإعلان العام لليونسكو ، ينبغي أن ينظر إلى الثقافة على أنّها مجموعة السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية التي تميّز مجتمعًا أو فريقًا اجتماعيًا ، وعلى أنّها تشمل - إضافة إلى الفنون والآداب - أنماط العيش وطرق التعايش ومنظومات القيم والتقاليد والمعتقدات .

ويبقى سؤال مطروح حول مَنْ يعتبر صاحب ثقافة . كثيرًا ما يذكر رقم ٦٠٠٠ ثقافة ، منها ٤٥٠٠ ثقافة شعوب أصلية ، وتطالب كيانات أخرى بثقافات خاصّة بها (أوربا ، أفريقيا ، آسيا) لا شكّ أنّه يوجد داخل هذه الثقافات الشاملة ثقافات خاصّة في مجال الصحّة والتربية والتغذية ، ومكانة الفرد في المجتمع ودور المرأة والطفل . ويتنزّل التنوّع الثقافي وحتى التعددية الثقافية في مركز الإعلان العام لليونسكو .

وفيما يخصّ السياق الذي يرد فيه مصطلح "ثقافي" ، فإنّنا نجد نفس التنوّع ؛ ففي أغلب الحالات يتمّ ضمّ الثقافي إلى السياسي ، أو إلى الاقتصادي والاجتماعي (الاتفاقية حول القضاء على جميع أشكال التميز ضدّ المرأة)، ونجد حتى السياسي والاجتماعي والاقتصادي والتربوي (الإعلان الخاص بالأعراق والأحكام العنصريّة المسبقة. ٢٧ من نوفمبر ١٩٧٨)، أو تنمية فكرية وتقنية واجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية (المصدر نفسه) المقاربة العالمية المتضمنة لعناصر أخلاقية ومدنية وثقافية وعلمية.

٢- الإطار القانوني الدولي في مجال الحقوق الثقافية

صدرت الاتفاقية الدولية المتعلقة بحقوق الطفل سنة ١٩٩٠ ، ونصت هذه الاتفاقية على العديد من المبادئ التي تؤمّن مصلحة الطفل الفُضْلى في جميع السياسات وبرامج الحكومة ، وتؤكد حقهم في (٤٥) فصلاً قُسمت إلى ثمانية أقسام ، وكان القسم الأول في الفصل (١) الذي عرّف الطفل بأنه كل إنسان لم يتجاوز الثانية عشرة أو سن الرشد.

واهتمت الفصول (٢ ، ٣ ، ٦ ، ١٢) بالمبادئ العامة ، كعدم التميز والمشاركة والبقاء والنماء ومصالح الطفل الفضلى ، وعُنيت الفصول (٧ ، ٨ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧) بالحقوق المدنية والحريات للطفل كحقه مثلاً في حرية تكوين جمعيات، وأمنت الفصول (٥ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٥ ، ٢٧ ، ٣٩) المحيط الأسري الواجب للطفل والرعاية البديلة في حال عدم وجود أسرة، واعتنت الفصول (٢٣ ، ٢٤ ، ٢٦ ، ٢٧) بالاهتمام بصحة الطفل ورفاهيته ورعايته وخاصة الطفل المعوق، وإيجاد ظروف معيشية ملائمة للطفل، وتعلقت الفصول (٢٨ , ٢٩ , ٣١) بالعناية بالتربية والترويح للطفل ، كإعطائه الحق في الراحة واللعب وتوفير الفرص له لقضاء أوقات الفراغ، وكانت مجموعة الفصول (٢٢ ، ٢٨ ، ٣٠ ، ٣٢ ، ٣٣ ، ٣٤ ، ٣٥ ، ٣٦ ، ٣٧ ، ٣٩ ، و٤٠) للاهتمام بإجراءات الحماية الخاصة للطفل ، كحماية الأطفال اللاجئين وحمايتهم في النزاعات المسلحة ، والحماية من الاستغلال الاقتصادي والجنسي ، وأيضًا حماية الأطفال المنتمين إلى أقليات.

كما تنصّ الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية - بشكل دقيق - على هذه الحقوق ، بالإضافة إلى الاتفاقية المتعلّقة بالقضاء على كلّ أشكال التمييز ضد المرأة، والاتفاقية الخاصة بالقضاء على التميز العنصري، والاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل، والاتفاقية الخاصّة بالعمّال المهاجرين وعائلاتهم، واتفاقيتي الشغل. والاتفاقية رقم ١٠٧ لسنة ١٩٥٧ حول حقوق السكان الأصليين والقبليين التي كأنّها تقبل هؤلاء السكان السائرين نحو الانقراض في مجتمع سائد، والاتفاقية رقم ١٦٩ لسنة ١٩٨٩ حول السكان الأصليين والقبليين التي تقرّ احترام التنوّع الثقافي والأدبي.

ونشير كذلك إلى إعلان حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات وطنية أو دينية الصادر في ١٨ ديسمبر ١٩٩٢ ، والذي يحمل عنوانًا واضحًا ويؤكد في مادّته الأولى : تحمي الدول على أرضها حياة الأقليات وهويتها الوطنية أو الإثنية أو الثقافية أو الدينية أو اللغوية ، وتساعد على توفير الظروف الملائمة للنهوض بهذه الهوية . ويمكن الرجوع إلى جواب اللجنة المعنية بحقوق الإنسان يوم ١٨ من ديسمبر ١٩٩٢ في ملاحظتها العامّة حول المادّة ٢٧ من العهد. ورغم أنّ الحقوق المكرّسة في المادّة ٢٧ هي حقوق فردية ، فإنّ احترامها يبقى مع ذلك رهن مدى احتفاظ الأقلية بثقافتها أو لغتها أو دينها ؛ لذا يجب أيضًا على الدول أن تتخذ إجراءات إيجابية ؛ لحماية هوية الأقليات ، وحقوق أفرادها في حماية ثقافتهم .

وتتناول هذه النصوص الحقوق الثقافية حسب جوانبها المختلفة : الحقوق العامّة في الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وحقوق عدد من الأصناف : المرأة والطفل والعامل المهاجر في المعاهدات الخاصّة بهم ، وحقوق بعض المجموعات : الأقليات أو السكان (أو الشعوب) الأصليين : في اتفاقيتي الشغل ، وفي الفصل ٢٧ من العهد الخاص بالحقوق المدنية والسياسية .

ونص إعلان الحق في التنمية الذي اتخذته الجمعية العامة للأمم المتحدة ٤١ / ١٢٨ المؤرخ في ٤ من ديسمبر ١٩٨٦ على تعزيز الاحترام والمراعاة العالميين لحقوق الإنسان ، والحريات الأساسية للجميع دون تمييز من أي نوع ، كالتمييز بسبب العرق أو اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الرأي السياسي ، أو غيره من الآراء ، أو الأصل القومي أو الاجتماعي أو الملكية أو المولد ، أو غير ذلك من الأوضاع .

٢- الحقوق الثقافية للطفل

يمكن تحديد أهم الحقوق الثقافية للطفل من خلال المعاهدة المتصلة بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وإعلان الحقوق الثقافية الذي وُقع اعتماده في ٢٠٠١ من قَبل مؤتمر اليونسكو ، وانطلاقًا من جملة القيم والمبادئ المعلنة في اتفاقية حقوق الطفل ، وبخاصة المادة ٢٤ منها ، التي تقضي بوجوب " نشر مبادئ الاتفاقية وأحكامها على نطاق واسع بالوسائل الملائمة والفعالة بين الكبار والصغار على السواء " ، وتنفيذًا لما جاء في الخطة الأممية الخاصة بعشرية التربية على حقوق الإنسان (١٩٩٥ _ ٢٠٠٤) ، والخطة القومية لثقافة الطفل العربي (١٩٩٤) ، والخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان(بيروت ١٩٩) وإعلان الرباط بشأن التربية على حقوق الإنسان(١٩٩٩) ، وتوصيات الندوة العربية لثقافة حقوق الطفل ـ تونس ١٩٩٩ .

وتشتمل الحقوق الثقافية للطفل على ما يلي :

أ ـ الحق في الهوية الثقافية والتراث

يكرس الفصل ٢٧ من الاتفاقية الدولية الخاصة بالحقوق المدنية والسياسية هذا الحق ، خاصة فيما يتعلق بضرورة المحافظة على الحق في امتلاك حياة ثقافية خاصة، بالاشتراك مع بقية أعضاء المجموعة، ومن ممارسة الديانات الخاصة، أو استعمال لغة خاصة، مما يساعد على الإبقاء على هوية الأشخاص المنتمين إلى أقلية، وعلى وجود تلك الأقلية ذاتها ، وهو ما يكرسه أيضاً إعلان الأمم المتحدة حول حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات وحمايتهم.

وقد أبرزت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل أهمية تقاليد كل شعب وقيمه الثقافية في الحماية والتنمية؛ وبذلك يكون للأطفال أصيلي البلد الحق في عدم حرمانهم من أن تكون لهم حياة ثقافية خاصة ، وأن يعلنوا عقيدتهم ويمارسوا شعائرهم ويستعملوا لغتهم الخاصة بالاشتراك مع بقية أعضاء مجموعتهم. وقد أولى الميثاق الإفريقي لحقوق الإنسان والشعوب الهوية الثقافية أهمية خاصة ، وقد نص بالخصوص على أن تعزيز الأخلاق والقيم التقليدية التي تعترف بها المجموعة وحمايتها يمثل واجباً من واجبات الدولة (الفصل ١٧) ، وعلى أن لكل الأمم الحق في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في كنف احترام حريتها وهويتها.

ب ـ الحق في التربية والتعليم

يرتكز هذا الحق على مبدأ إتاحة مجانية التعليم الأساسي وإلزاميته ، مع العمل على إتاحة التعليم الثانوي مجاناً لجميع الأطفال.

ويتطلب توفير تعليم جيّد توافر عدد كاف من المدرسين في النظام المدرسي، وتوفير مزيد من المرافق والتسهيلات التعليمية، خاصة منها ما يتصل بتكنولوجيا المعلومات والاتصال، وجَعْلها في متناول جميع الأطفال.

ولا يكون هذا الحق مكتملاً إلا إذا تمّ إلغاء مختلف أشكال التمييز في مجال التمتع ببرامج التعليم والعمل على تحقيق تساوي الفرص الفعلية بين الذكور والإناث، وبين المناطق الحضرية والمناطق الريفية ، وبين الأطفال الميسورين والأطفال المعوزين ، وبين الأطفال المواطنين والأطفال الأجانب المقيمين بصحبة والديهم الوافدين للعمل والأطفال المنتمين للأقليات. وفي هذا الإطار ينبغي منح المراهقين المحرومين أو المهمشين فرصاً ثانية؛ للحصول على تعليم أساسي جيد.

كما نصّت مختلف الخطط الدولية على أهمية توفير خدمات النمو المبكر والتعليم المبكر للأطفال ، والارتقاء بالفناء المدرسي وجعله أداة مُثْلى؛ من أجل نشر قيم التسامح وثقافة حقوق الإنسان.

وينبغي على المناهج التعليمية أن تتمكن من الاستفادة من التقدم العلمي وتطبيقاته ، خاصة فيما يتعلق بمكافحة الفروق في مجال الإعلام والثقافة الرقمية، وذلك بمساعدة البلدان النامية والبلدان الأقل تقدمًا على النفاذ إلى تقنيات الاتصال الحديثة، وإعانتهم على التحكم في تقنيات الإعلام وتيسير النقل الإعلامي للمنتجات الثقافية الداخلية في آن واحد، مع نفاذ هذه البلدان إلى الموارد الإعلامية التربوية والثقافية والعلمية المتوافرة على الصعيد العالمي.

ويتطلب تكريس هذا الحق بشكل خاص العمل على وضع أهداف وقيم ترمي إلى تنمية احترام شخصية الطفل ومواهبه إلى أقصى إمكاناتها، وتنمية احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية والخصوصيات الثقافية، ونشر مبادئ التسامح والسلم والمساواة بين الجنسين ، والصداقة بين جميع الشعوب ، على أساس النّدّية والعدالة والمساواة ، وإلى إعداد الطفل لتحمل المسؤولية والتكفل تدريجيًا بذاته بقدر من الثقة في النفس ، والقدرة على المشاركة الفاعلة في تحقيق الغد الأفضل.

ج - الحق في الإعلام:

تلعب المؤسسات الإعلامية دورًا هامًّا في نشر ثقافة حقوق الطفل في شكل يتلاءم مع قيم المجموعة التي ينتمي إليها وخصوصياتها الثقافية.

وإنه لمن الضروري أن يرتكز التعامل الإعلامي مع الأطفال على مبادئ حرية الصحافة وحرية المعلومات ، وكذلك على مبادئ الاستقلال والتعددية والتنوع في وسائط الإعلام ، وكذلك على حرية التماس المعلومات وتلقّيها وإذاعتها واستعمالها؛ لإحداث المعرفة وتراكمها ونشر. كما ينبغي على وسائط الإعلام استعمال المعلومات بطريقة تأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الأطفال؛ خاصة فيما يتعلق بنشر مبادئ حقوق الإنسان عامة وحقوق الطفل ، خاصة. كما أن استخدام الأقمار الصناعية في المجال الإعلامي وبث القنوات الفضائية أحدث تغييرات جوهرية في دور الإعلام ، جعلت منه محورًا أساسيًا في منظومة المجتمع، فهو اليوم محور لثقافة الكبار ورافد مهم لتنشئة الصغار؛ حيث تستهدف القنوات الفضائية مستقبلي مادتها في البيوت، أين توجد القاعدة العريضة من جمهور المشاهدين الذين يستهلكون ويمتصون ما يُعرض عليهم من الإنتاج الثقافي لتلك القنوات.

لذلك؛ يتحتم تنمية دور المؤسسة الإعلامية العامة والخاصة في تأمين ثقافة الطفل وحقوقه، ونشر، الوعي بها لدى العاملين في هذا القطاع والمجتمع كافة، وإدماج ثقافة الطفل وحقوقه في برامج ومناهج التكوين بمعاهد وكليات الصحافة والإعلام، وإجراء دراسات علميّة وميدانية خاصة بمضمون البرامج الموجهة للأطفال؛ بهدف تحسين نوعيتها وأساليبها؛ لتستجيب أكثر لحاجيات الطفل وحقوقه.

كما يجدر العمل على إعداد المادة الإعلامية الخاصة بحقوق الطفل من قبَل خبراء، وإرسالها إلى صحف ومجلات ، سواء أكانت مختصة بالأطفال أم لدى ملاحَق أسبوعية موجهة لهم أو للأسرة ، وعلى السعي لإعداد تصوّر لومضات إعلانية ورسوم متحركة عربية تخدم حقوق الطفل ، ودعوة حيث القطاع الخاص لتمويل إنتاج مثل هذه البرامج والعمل على توزيعها على المحطات التليفزيونية.

كما يكون من المفيد في هذا المجال تنظيم حلقات نقاش ، وورشات عمل خاصة بالأطفال أنفسهم ، حول تصوراتهم لما يمكن أن يقدمه الإعلام، والإعلام الخاص بدرجة أدقّ ، ودعوة المؤسسات المعنيّة بالطفولة للمساهمة في التوظيف الجيّد لشبكة الإنترنت عبر السعي لخلق مواقع تُعنَى بالطفل وحقوقه بأسلوب علمي شيّق، وإيلاء العناية الكافية لطرق تدخل قطاع الإعلام الخاص مباشرة ، أو عن طريق شركات الإنتاج؛ وذلك بهدف تحسين مضامين البرامج ونوعيتها ، والتقليل من ظاهرة الدبلجة للبرامج المستوردة الموجهّة للأطفال.

د ـ الحق في المساهمة في السياسة الثقافية والتعاون الثقافي

تجدر الإشارة في هذا المجال إلى أهمية دعم الصناعات الثقافية ، وإلى الدور البارز المنوط بالقطاعين العام والخاص في مجال تنمية ثقافة الطفل وحقوقه، بوصفه استثماراً لفائدة أجيال المستقبل يمكّن من تحصين المجتمع بأسره ، ومن تأمين الذاتية والهوية في الحوار الثقافي العالمي.

كما يكتسي النهوض بالمؤسسات الخاصة العاملة في قطاع إنتاج كتب ولعب الأطفال أهمية كبرى في الحفاظ على الذاتية ، ومساهمتها الفاعلة في الإنتاج الثقافي والأدبي والترفيهي الموجه للأطفال، وتحقيق حق الطفل في تنمية هويته الثقافية ولغته وقيمه الخاصة ، مع تيسير الوصول إلى الإنتاج العالمي ، الذي يخدم مصالحه الفضلى، ويؤمّن قدراً من التنوع الثقافي المبدع الذي هو من كنوز البشرية. ويكتسي تفعيل مشاركة مؤسسات القطاع الخاص في تنمية البرامج العامة الموجهة للطفولة في السن المبكرة ، مع توجيه عناية خاصة وأهمية كبرى لرياض الأطفال باعتبارها تمكن من إدخال الطرق العلمية الحديثة ، وترسيخ روح اكتساب المعرفة والتطوّر في ذهن الطفل، بما يؤهله لكسب التحديات الراهنة والقادمة في مجال المنافسة العلمية والإبداع.

هـ ـ الحق في احترام الحرية الضرورية للبحث العلمي والأنشطة الخلاقة

ينبغي أن تكون مختلف البرامج والآليات الخاصة بنشر ثقافة الطفل وحقوقه منسجمة مع جملة المبادئ العامة المنصوص عليها في اتفاقية حقوق الطفل ، وبخاصة مصلحة الطفل

الفضلى، وعدم التمييز بين الأطفال، وحق الطفل في البقاء والنماء، واحترام آراء الطفل وحقه في المشاركة الفاعلة في صياغة البرامج والقرارات الخاصة بوضعه وتنفيذها.

ويتطلب تمكين كل طفل ومراهق من تنمية قدراته، ومن المشاركة في مجتمعه، تفعيل سبل الشراكة المتاحة في المستقبل بين الدولة والهياكل التابعة لها، والمنظمات غير الحكومية وباقي مكونات المجتمع المدني.

ويتمثل تكريس حق الطفل في المشاركة في مساهمته في صياغة البرامج والآليات وتنفيذها ومتابعتها. إن التربية على المواطنة والاهتمام بالشأن العام يتطلبان تشجيع الأطفال والمراهقين والشباب، وتمكينهم من الفرص المتاحة لإبداء الرأي في جميع المسائل والقرارات التي تؤثر في وضعهم.

وانطلاقاً من حقيقة أن هذه الشريحة من المجتمع تمثل عناصر التغيير، فإن بناء مجتمع تسوده الديمقراطية يتطلب تربية النشء على حرية التعبير عن الآراء، والقبول بالرأي المخالف واحترامه، كما يتعين إتاحة كل الفرص لهم للنفاذ إلى مصادر المعلومات، والاطلاع عليها وتنمية معارفهم، مع الحرص على تأمين تأطير جيد لهم؛ حماية لهم من التأثيرات، خاصة ما هو سلبي منها.

مكما يتعين اكتشاف المبدعين من الأطفال بصفة مبكرة في كل المجالات العلمية والثقافية والأدبية والفنية، والإحاطة بالموهوبين منهم وإيلاؤهم ما يستحقون من عناية واهتمام، وإفساح المجال أمامهم لتطوير مواهبهم وصقلها، والتعريف بها على أوسع نطاق.

ومن جهة أخرى يتعين اتخاذ التدابير والآليات الكفيلة بوقاية المراهقين من الانحراف، وتفعيل القوانين بشأن نظام قضاء الأحداث بهدف ملاءمتها لمقتضيات اتفاقية حقوق الطفل والمعايير الدولية ذات الصلة؛ تأميناً لحق الطفل في معاملة خاصة تتفق مع كرامته، وتيسر إعادة إدماجه ولعبه دوراً بناءً في المجتمع؛ وذلك بهدف تعزيز حقوق الأطفال والمراهقين والشباب، ومساعدتهم على التغلب على مختلف أنواع التهميش والاستبعاد الاجتماعي والاقتصادي والاستغلال في العمل وسوء المعاملة والعنف. وينبغي في هذا المجال إيلاء عناية خاصة بالأطفال والمراهقين الجانحين وتعزيز البرامج الخاصة بالوقاية من الانحراف، وإعادة الإدماج الاجتماعي والاقتصادي.

٤- التنوع الثقافي ومجتمع المعلومات

ينبغي أن يقوم مجتمع المعلومات على أساس احترام الهوية الثقافية والتنوع الثقافي واللغوي والتقاليد والأديان، وأن يعزز احترام هذه المفاهيم، وأن يشجع الحوار بين

الثقافات والحضارات. ومن شأن تعزيز وتأكيد الهويات الثقافية المتنوعة واللغات المختلفة والحفاظ عليها، كما جاء في الوثائق المعتمدة ذات الصلة الصادرة عن الأمم المتحدة، بما في ذلك إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي، أن يدعم إثراء مجتمع المعلومات.

ويجب إعطاء أولوية عالية في بناء مجتمع معلومات متكامل؛ لإنشاء المحتوى بلغات وأنساق متعددة، ونشره والحفاظ عليه، مع إيلاء الاهتمام اللازم لتنوع مصادر الأعمال الإبداعية والاعتراف الواجب بحقوق المؤلفين والفنانين. ومن الضروري تعزيز إنتاج شتى أنواع المحتوى - التربوية أو العلمية أو الثقافية أو الترفيهية - بلغات وأنساق متنوعة والنفاذ إليها؛ لأن تطوير محتوى محلي يناسب الاحتياجات المحلية أو الإقليمية يشجع التنمية الاجتماعية والاقتصادية، ويحفز مشاركة جميع أصحاب المصلحة، بمن فيهم سكان المناطق الريفية والنائية والهامشية.

وإن الحفاظ على التراث الثقافي هو عنصر حاسم في تكوين الهوية وفهم الأفراد لذاتهم وربط المجتمع بماضيه. وينبغي لمجتمع المعلومات أن يعمل على الاستفادة من التراث الثقافي والحفاظ عليه للمستقبل بكل الوسائل المناسبة، بما فيها الرقمنة.

كما ينبغي أن يراعى في استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخلق المحتوى احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية للآخرين، بما في ذلك الخصوصية الشخصية والحق في حرية الفكر والضمير والدين؛ تمشياً مع الصكوك الدولية ذات الصلة.

وينبغي لجميع الأطراف الفاعلة في مجتمع المعلومات أن تتخذ الإجراءات المناسبة والتدابير الوقائية حسبما تقرره القوانين؛ لمناهضة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أغراض سيئة، مثل الأعمال غير المشروعة وغير ذلك من الأعمال المقدمة بدافع العنصرية والتمييز العنصري وكراهية الأجانب، وما يتصل بها من أشكال التعصب والكراهية والعنف، وجميع أشكال الاعتداء على الأطفال، بما فيها اشتهاء الأطفال، واستغلالهم في المواد الإباحية، والاتجار بالأشخاص واستغلالهم.

خاتمة

لئن كانت الصبغة الإلزامية للمعاهدة مُرْضية، فإنّه ينبغي معرفة ما هي الدول التي قبلتها وكرستها في الواقع. فلم يتخلف عن الاتفاقية الدولية حول حقوق الطفل سوى الصومال والولايات المتحدة. ولئن نزعت المعاهدات الكبرى المذكورة نحو العالمية، فإنّها لم تبلغها قطّ، وبقيت الصبغة الإلزامية للمعاهدة في بعض الأحيان رهينة التحفظات والتصريحات التأويلية التي تندد بها أجهزة المراقبة، بالاستناد إلى عدم معرفة موضوع الاتفاقية وغايتها؛ لذا فإنّ قائمة الدول المصدّقة ينبغي النظر إليها بشيء من الارتياب، وأن تتمّم بعناصر أخرى.

ورغم ما جاء بالمعاهدات من ضمانات لحقوق الإنسان عامة وحقوق الطفل بشكل خاص، فإن بعض القضايا التي تطرح من حين إلى آخر تضع التنوع الثقافي موضع جدال.

هل الحجاب رمز الاضطهاد أم التنوع الثقافي؟ ونحن نعلم جيداً الجدال القائم على المستوى الدولي حول هذا الموضوع في بلدان تدعي الديمقراطية المثالية.

هل تمّ احترام خصوصيات الأقلية وهويتها الثقافية؟ هذا الإشكال ما زال مطروحاً في العديد من البلدان الكبرى، مثل كندا والولايات المتحدة الأمريكية أو بعض البلدان العربية والأمثلة كثيرة، ونعيش في بعض البلدان مسائل تتعلق بحماية الحقوق اللغوية والثقافية بالنسبة إلى بعض الإثنيات والأقليات والمجموعات اللغوية والثقافية، خاصة في مجال التعلم وتعليم لغاتها كحق فردي وحق جماعي.

هل اتخذت البلدان العربية بشكل خصوصي الإجراءات اللازمة للحفاظ على الهوية العربية الإسلامية في مجتمع المعلومات الجديد؟ يمكن لنا الإبحار على شبكة الإنترنت، ومقارنة ما يتم وضعه على ذمة المبحرين في المجال مع ما تنتجه الحضارات الأخرى التي تكن لها العداء في بعض الأحيان.

المحور الثاني

حق الطفل في الراحة ووقت الفراغ

حقه في الثقافة

عبد الرزاق المطلبي

عنوان البحث:

حق الطفل في: الراحة وقت الفراغ: حقه في الثقافة. . بحث في مجال حاجات الطفولة والتهيئة للتلقي الثقافي.

مشكلة البحث: يعاني الطفل العراقي بنحو خاص والطفل العربي عامة في حياته من مصادرة حقوقه. . ومنها حقه في الراحة وأوقات الفراغ والأنشطة الثقافية. وهذا الحق بوصفه مشكلة قائمة هو محور هذا البحث.

أسلوب البحث:

اتبع الباحث في دراسته وضع الأفكار والفرضيات لهذه المشكلة، ودرسها في ضوء دراسات متنوعة قد تكون عُنيت بهذه المشكلة مباشرة أو لم تُعن؛ لكنها طرحت إشارات أو أفكاراً تصب في استقصاء وتحليل مادة الدراسة أو في تعزيز نتائجها.

وقد قُسم البحث إلى:

١ـ مدخل ٢ـ مقدمة
٣ـ محوران، هما: أ ـ اللعب ب ـ النشاط الثقافي
٤ـ الخاتمة

إضافة إلى مراجع البحث وتعريف بالباحث.

مدخل:

عند أية دراسة شاملة لقضية ثقافة الأطفال نرى أنها تأخذ ثلاثة اتجاهات أو ثلاث دوائر قد تتباين حدودها وتختلف النظرة فيها وإليها، لكنها تتداخل وتشترك في دائرة واحدة هي ثقافة الأطفال، فقد يؤدي بعضها إلى البعض الآخر، أو يشترك معه في النسيج أو تتلاحم لتشكل تلك الصورة للثقافة المطلوبة للطفل والمطلوبة منه، وهي:

١ـ مصادر ثقافة الطفل في واقعه. .
٢ـ ما يمكن أن يهب عليه من رياح ثقافات وافدة. .

٣ـ المجال الثقافي بوصفه البيئة والتربة التي تُهيأ لتلقي الطفل الثقافي، وخلق الشروط والظروف الملائمة. .

والاتجاه الثالث: هو ما يهتم به هذا البحث. .

إذ إن دراسة حق الطفل في الراحة ووقت الفراغ هي دراسة للمجال الحقيقي لتفتُّح الطفل حياتيًّا تفتحًا كاملاً. . وبالمفهوم الأوسع للثقافة يكون كل ما يدخل في إطار هذا الحق وهذه الحاجة، هو ثقافة. فالمرح واللهو واللعب وكل أنواع الأنشطة الثقافية، مثل الأدب والعلم والموسيقى والمسرح والرسم، هي مادة هذا الاتجاه. . وإن تثبيت حق الطفل في الراحة والفراغ وحقه في اللهو لهو تثبيت لحقوقه الثقافية المتكاملة.

ومن هذا الباب الواسع ندخل بدراستنا هذه إلى الدائرة الأكثر تخصصًا وتحديدًا، وهي الدائرة التي يتم فيها البحث في مجالات حاجات الطفولة وتهيئتها وإعدادها وتوجيهها الوجهة الصحيحة لضمان تلقٍّ صحيح ضمن شروط وبيئة تهيئ له ذلك التلقي الناجح والمطلوب.

ولأنه من الثابت في علم نفس الطفولة أن السنوات الخمس الأولى من عمر الطفل هي السنوات الأهم التي ستطبع شخصيته بطابعها، فسيكون تركيزنا على مراحل الطفولة الأولى هذه.

حق الطفل في: الراحة ووقت الفراغ: حقه في الثقافة

بحث في مجال حاجات الطفولة والتهيئة للتلقي الثقافي

مقدمة:

عن الطفل والطفولة:

من بين كل صغار الكائنات، تتسم طفولة الإنسان باستغراقها زمنًا طويلاً من حياته يكون فيه معتمدًا على أبويه والقريبين منه ، فيكون محط عناية الكبار وتعهدهم بطعامه وشرابه وحمايته ومراقبتهم الدائمة له . ومع هذا فإنه ومنذ بدايات تفتّحه ، يبدأ تعلمه تحت هذه الخيمة ، فيتلقى ما يتلقاه بالتوجيه المباشر ، ويتلقى ما يتلقاه بالتنبّه والملاحظة والمتابعة والسماع ، حيث يأخذ من مناخ البيت وبيئته وناسه ، ويأخذ بعد ذلك من الشارع وأماكن التعلّم وأماكن العمل ومجالات الحياة.

ولو عدنا إلى حياة الإنسان في عصور وجوده الأولى ، لرأينا ، على قدر ما يتوافر في تلك الأزمان ، أن الأطفال يعيشون نوعين من الأوقات:

١ ـ **وقت الإعداد للحياة:** حيث يتلقى الطفل مبكرًا تعليمًا وتدريبًا وتدخلاً إيجابيًا في حياته.

٢ ـ **والوقت الآخر هو وقت مرحه ولهوه:** الذي يلتقي فيه بأقرانه في الساحات بين البيوت وفي المساحات خارج القرى أو المدن.

ونرى في أحيان كثيرة أن الآباء والكبار يشتركون في تهيئة الصغار وإمدادهم بما تسمح به البيئة من وسائل لأشغال تلك الأوقات من الفراغ . . وربما رأينا أوقاتًا للمتعة واللهو وممارسة الهوايات حتى لدى أولئك الذين يعملون مبكرًا . .

ولو عدنا للمجتمعات البدائية والقبائل القديمة، لوجدنا أن حيز الحرية في ممارسة الطفل لحياته تصل حدّ التماس المباشر مع الأخطار؛ إذ يتركون له تعلّم ما هو مضر وما هو نافع بتجربة الأشياء والحالات مباشرة ،ومن بعد عن عيونهم . . إذ إن هذا الكائن البشري الذي يولد عاجزًا أشدّ العجز ، يشرع منذ تفتح عينيه على عالمه بالتعلّم ، وأنه يقطع خلال حياته طريقًا طويلاً وشاقًا ومليئًا بالأحداث والمواقف والمفاجآت التي يتعين عليه أن يفكر ويوازن خلالها ويعدّ نفسه للاستفادة منها خيرًا: بالإقبال عليه ، وشرًا بتجنّبه.

ولهذا، وحتى في تلك المجتمعات، فإن إعداد الأطفال يتجاوز حدود مجرد التعليم

والتربية المباشرة ، فالعملية أكبر وأشمل ، إنها عملية تلقٍّ كامل شامل لمعطيات وجوده ـ الطفل ـ في مجتمع له نُظُمه وقوانينه ، وله ممارساته العملية والتذوقية الجمالية ، حيث تهب أنسام متطلّبات لحاجات أساسية أخرى في الحياة ، لا علاقة لها بالعمل اليومي لإدامة الحياة والوجود البشريين. إنها تلك الممارسات التي تضفي ألوان الفرح والراحة والسرور على حياته، وتمنحه الرغبة والحماسة للإقبال عليها . . وهكذا، فإن من أنشطته للتكيف مع قوانين الحياة ونُظُمها، ومن إقباله على ممارسة ألوان النشاطات الترويحية والتذوقية تنشأ فسيفساء حياته الثقافية . . حيث ألوان الأنشطة والتجارب التي تعيد له توازن الروح والجسد.

وإذا كان من شأن اختصاصات أخرى النظر في احتياجات الطفل في بيئات التعلّم وتلقي شروط التكيف مع كل الحدود الاجتماعية ، العملية والأخلاقية، فإنه وهو خارج هذه الحدود ، يجنح إلى ظلال تتطلّبها نفسه ، حيث الحاجات الأساسية ، غير المنظورة أهميتها، والتي تقف مع حاجته إلى الطعام والشراب على حدّ سواء ، تلك هي حاجاته إلى فسحات الراحة والتمتع بالفراغ بعيداً عن تلك الحدود وكذلك حاجاته الثقافية .

•••

لقد وضعت المربية العالمية الكبيرة (مدام منتسوري)[١] ومنذ أوائل القرن الماضي (القرن العشرين) قانوناً أساسياً في التعامل مع الطفل ، حين كتبت تقول: "إن حرية الطفل يجب أن يُسمح بها في حدود مصلحة الجماعة" ، إن هذا الأمر يكفل للطفل التمتع بحريته ، وإن كان في الوقت نفسه يحدد هذه الحرية ويقيدها بمصلحة الجماعة. فهو من جهته يعترف للطفل بحق الانطلاق لكي يحقق ذاته ، ويهيئ له الفرصة كاملة لإصابة الفرح والسرور والتذوق؛ بل يعطيه الفرصة كاملة للخلق والإبداع ، حتى في لهوه ولعبه ، وهذه عناصر أساسية في تكوين شخصيته المتكاملة والقادرة على التكيف والتلاؤم مع المجتمع ، كما أنها توقف في الطفل النزعات الاندفاعية غير المنضبطة ، التي قد تتسبب في إيذاء الآخرين أو إزعاجهم ، أو ما قد يدفعه إلى العنف أو إلى السلوك غير المهذب ، وإلى العدوانية في المحصلة النهائية ، وكأن هدف هذه المربية العالمية "تحقيق التوازن الحيوي بين الحرية والمسؤولية ، بين الإبداع والانطلاق والابتكار من ناحية والنظام والالتزام من الناحية الأخرى"[١].

إذاً ما نخرج نحن به من هذا كله، هو أن لحياة الطفل وجهين:

الأول: متطلّبات التأقلم والتكيف ضمن جهود التعليم والتربية والإرشاد والحثّ المباشر.

الثاني: متطلّبات النفس والروح للطفل، التي تلوّن الحياة له، وتصنع المناخ الإنساني المشبع لحاجات غريزية فيه، الذي ييسر ويمهد ويعين على تحقيق أهداف الوجه الأول، ويخلق حياة طبيعية متوازنة تعيد له توازنه الحياتي كله.

لقد سبقت المربية (منتسوري) الجهود العالمية الكثيرة ، التي طرحت عبر الدراسات والتجارب، وخلصت إلى آراء ومعطيات تصب كلها في صالح الطفل ـ الإنسان ـ قبل وبعد صدور إعلان حقوق الطفل العالمي الذي صدر في ٢٠ . ١١ . ١٩٥٩ .

وقد يفيد أن نورد من هذا الإعلان ما يقع ضمن دائرة اهتمامنا في هذا البحث من المواد :

المادة الثانية:

" وتكفل هذه المادة للطفل أن يمنح من الوسائل والفرص والتسهيلات التي تتيح له أن ينمو جسميًا وعقليًا وخُلُقيًا وروحيًا واجتماعيًا نموًا صحيحًا وسويًا ، وفي ظل الحرية والكرامة ـ ومن ضمنها متطلّبات الجسم والروح . . وألوان الثقافة " .

والمادة السابعة: التي جاء من ضمنها:

" ويجب أن يُتاح للطفل الفرصة الكاملة للعب والتسلية اللذين يجب أن يُوجَّها إلى نفس الأغراض التي يتبناها التعليم ، وعلى المجتمع والسلطات العامة أن تعمل جاهدة على تعزيز تمتع الطفل بهذا الحق . . " .

ومن هذا وعليه نحن نستند فيما سنعرض له خلال بحثنا هذا .

* * *

هناك ثلاثة حقوق تقع داخل دائرة اهتمامنا ، بعيدًا عن مهمات التعليم والتربية المباشرين . . هي حقوق أساسية وحاجات رئيسة ، تكاد تكون نزوعًا من النزعات الغريزية لدى الإنسان ، لا يتم نمو الطفل نموًا متوازنا إلا بإشباعها . وهي :

ـ حق الطفل في الراحة : بوصفها إطارًا عامًا .

ـ وحقه في التمتع بأوقات فراغ له تتحقق فيها رغباته .

ـ وحقه في التمتع بأنشطته الثقافية .

حق الطفل في الراحة: نظرة عامة:

من معاني كلمة (راحة) : (الترويح عن النفس) والترويح من المُراوحَة ، وهي التنقل بين حالين ، وكلا المعنيين يفيدان في إلقاء الضوء على هذا المتطلّب الحياتي للطفل . . وقت الراحة ، وهو الوقت الذي ينصرف فيه الطفل إلى مستوى من العيش ليس هو الدراسة والعمل ، وليس هو الانشغال بالأنشطة الجسدية والعقلية (بالمعنى الضيق للانشغال) ، بل يعني أنه الوقت الذي تجري فيه مشاغلة الجسم والنفس بمستوى من الممارسة الحياتية التي تجد نفسه ـ وجسمه أيضًا ـ فيها مجالات للحماسة والسرور والتفتح . . والراحة لدى الطفل ، بعد هذا كله ، بعيدة جدًا عن معنى الاستراحة لدى الكبار

فمن المسلّم به في العصر الحديث ، ووفقًا لمتطلّبات الحياة المتوازنة للطفل أُعطي حقه المطلق في الراحة ، فشأنه شأن الكبار ، وربما أكثر بكثير من الكبار ، في حاجته إلى هذا المجال الحياتي الحيوي. وليست الراحة في ضوء الحاجات البيولوجية ، الجسدية والنفسية ، والحاجات الاجتماعية الكيفية ليست ما يدخل ضمن وقتِ النوم أو الاسترخاء مثل الكبار ، فالكبير يتعب جسديا ، ويتعب عقليًّا ، ويتعب نفسيًّا ؛ ولهذا فإنه ينشد النوم الترويحي ، ويقصد أماكن الاستجمام ويركن إلى الهدوء ، على العكس من الطفل تمامًا ، الذي لا يتطابق مفهوم الراحة عنده ـ كما أسلفنا ـ مع متطلّبات كائن متعب مهدود الجسم والنفس. وإن كان شيء من هذا المعنى يتجلّى في فلسفة تخصيص العطلات المدرسية والتي يعيشها الطفل بمرح واحتفال ، لكن من زاوية حاجته الشديدة الخصوصية ، والمغايرة لحاجة الكبار تمامًا ، فهو يحياها ويمارس أنشطته الحياتية خلالها استجابة لحاجته البيولوجية ، التي تعني فيما تعنيه تغيير النشاط والانخراط في اللهو واللعب ، الذي هو حاجة أساسية وأصيلة عند الطفل. وربما الدليل على هذا هو ما نراه لدى صغار الحيوانات ؛ حيث نراها تجنح إلى القفز والجري والملاحقة الاستمتاعية والمشاجرات الودية ـ العنيفة أحيانًا ـ والممازحَة اللاهية.

إن فسحة الراحة في قائمة حاجات الطفل ، هي مساحة بيضاء من زمنه الحياتي ، يغير فيها ـ بممارسة جديدة ـ من أنماط درج على ممارستها في وضعه الحياتي ، اليومي أو الأسبوعي ، فيضع فيها من ألوان النشاط ما ينقل حاله من مستوى إلى مستوى ، ليس بالضرورة من حال تعب إلى حال مغايرة ، بل قد ينتقل خلالها من مستوى نشاط ممتع إلى مستوى ولون آخر من نشاط ممتع. فالطفل كائن لا يتعب ولا يستريح ، وهو في الشرط الطبيعي المستجيب لحاجاته الحياتية ، إلاّ إذا كان مجبرًا على الخروج على مجال طفولته إلى مجالات الإلزام بالعمل أو إتيان أي نشاط يدخل ضمن الواجب والفرض.

إن حاجة الطفل إلى الراحة تنبع من حاجته الطبيعية للتغيير ، وعدم قدرته على الركون إلى حال واحدة ، فهو الكائن الوحيد الذي تتعبه النمطية والرتابة واللون الواحد في الحياة. . ومن هنا تأتي أساسية وأصالة حاجة الطفل للراحة ، فهي من متطلّبات نزوعه الإنساني ـ طبيعيًّا ـ إلى استعادة التوازن في النمو الكلي ، في كل مستوياته : الروحية والعقلية والنفسية ومتطلّباتها الحسية الجمالية ، معايشةً وتذوقًا ، وهي من ضرورات وشروط النمو المتوازن لأنسجته الجسدية ، وأبنيته الروحية والعقلية.

فالكبار حين يسافرون ، ويتنقّلون بقصد الراحة والاستجمام ، بقضاء إجازات خاصة ؛ فلكي يتخلصوا من تعب الجسم والنفس ، ومن التوترات العصبية وتراكمات التعب المتجمعة خلال حياتهم الاعتيادية. والسفر ترويح واستراحة ، على العكس مما

لـدى الطفـل ، الـذي تجيء السفرات والرحلات لديه ، ممارسةً ونشاطًا جديدين يطلق فيها الجسم والروح طاقاتـه ، وهـو فرصـة أخـرى مـضافة إلى ألـوان جديدة من المرح واللهو واللعـب، غـير مـا تعـود عليها في حياته الاعتيادية . . إنه خلالها يتخلّص ـ مثلاً ـ من ثقل الإلـزام والالتزام بالواجب المدرسي والممارسات البيتية اليومية ، فيتاح له الخروج على كل المسلّمات في المدرسة والبيت ، وكل أنماط الحدود التقليدية الاعتيادية منها والعادية ، طبعًا مـن دون الخـروج علـى قـواعد التربية وحـدود الحـرية للإنسان المنسجم مع طبيعة الحياة السـوية . إنهـا اختـبار أيـضًا وفرصـة لممارسة الالتزام الحر في انطلاقته ضمن حدود غيره وحـريته وحقوقه ، وفرصة لاختبار قدرته الفردية على رعاية نفسه والآخرين وعلى العمل علـى بعـث الراحة والسرور في نفوس الآخرين ، والعمل على إسعادهم من خلال حرصه على إسعاد نفسه . . إن الجولات والسفرات والرحلات جانب من جوانب أوقات الراحة ، فهـناك أوقـات يـصنعها الطفـل لنفـسه ، مـنطلقًا من تفهّمه لحقه في هذه الممارسة ، حيث يتمكن من التخلّص من ضغوط النظام المدرسي والبيت ، ومن ضغوط قد تنشأ في نشاطات لعـبه أو لهوه أو أنشطته الثقافية في أماكن يومية تعوّد على الوجود فيها مع غيره من أقرانه ، فيخرج من هذا كلّه إلى الاستمتاع الكامل بوقته .

ففـي حـين يـركن الكـبار إلى الجلوس الطويل والتأمل والنوم ، يندفع الأطفال في اللهو حتـى العنـيـف منـه ـ غير العدواني ـ ويُظهرون اهتمامات بأنواع من النشاطات، مثل : التسابق والجري ولعب الكرة وتسلّق الأشجار والمرتفعات والتزحلق في أماكن يمكن ممارسة التـزحلق فـيها والـسباحة ، بـل والتمثـيل والرسم والخطابة ، والتقليد أفكه حياة الكبار ، حتـى ليـتحول وقـته ـ عدا ساعات النوم ـ إلى نشاط بدني عقلي إبداعي ، ينتقل الطفل من خلالـه من صورة إلى صورة، بل يجنح فيه إلى اللهو واللعب الجماعي والفردي المبالَغ فيه ، والـذي لا تحد وقـته حدود ، وهكذا يستعيد كل توازنه، فيقل انزواؤه الفردي ، ويكاد لا يهـتم حتـى بأوقـات الطعـام ، أو ربما حوّلها إلى نشاط احتفالي في سفراته ورحلاته إعدادًا وتـناولاً ، فـيمارس خلالهـا النـشاط البدنـي ، الـذي فـيه نكهـة اللعـب لا سمـة العمـل والـواجب . . وهـو يجـنح أيضًا إلى المغامرة والإقدام على ما لا يتحسّب من الإقدام عليه ، ويـشبع بهذا حاجة أساسية فيه إلى المغامرة وتجاوز المألوف ، وهنا يكون كل وقته وقفًا عليه هـو وحده الذي يقرر شكل معايشته ولون نشاطه فيه . . (حتى حينما يخرج على المألوف في نـشاطه داخـل البـيت ، فـيقوم بالعمـل بالحديقة ، أو إصلاح أشياء تتطلّب إصلاحًا ، أو تحـضير الطعـام أو تحضير المائدة ، وزيارات أصدقاء أو أقرباء لا مجال لديه لزيارتهم خلال وقته وحياته الاعتياديين) .

وهذا النشاط يحمل بما يحمل في طيّاته : الترويح . . ليس عن الجسم والعقل حسب، بل هـو مناسـبة لـيطلق طاقـات محبوسـة لديـه ، فالطفـل راحـته في اللهو واللعب وكل ألوان

النشاط، وهي ضرورية لنموّه الصحي الصحيح، فجسمه وعقله ونفسه، هو كله يجد كل فرص نموّه فيها.

وحقه في الراحة حق مقدّس، نصّ عليه الإعلان العالمي لحقوق الطفل، ومع هذا، ووفقًا للرغبة الشديدة لدى الكبار، في احتواء وتنظيم وتوجيه استغلال هذا الحق، نرى الموكلين على الأمور العامة يخصصون الحدائق والملاعب والمتنزّهات المليئة والمجهّزة بكل وسائل وأدوات اللهو والمرح، ويوفّرون مساحات منتظمة للعب الكرة، بل وصل الأمر في بعض الدول المتقدمة إلى إعداد وحماية غابات خاصة يرتادها الأطفال للمغامرة، وأماكن ذات خصوصية طبيعية كالمناطق القطبية والشلاّلات وأماكن الكهوف، لإشباع حاجة الطفل إلى المغامرة والاستكشاف والتحدي واستجلاء الغامض والمجهول. وبعضهم يحاولون تنظيم السفرات والرحلات، وتدخل في هذا المجال المشاهدات الجماعية للأفلام في دور السينما ـ غير المخصصة للأطفال ـ خروجًا على العادي والمألوف. كذلك الحفلات الخاصة بالأطفال حفلات المرح واللهو، وأمسيات وأنشطة ارتياد مسارح الأطفال ـ وربما مسارح الكبار ـ وتنظيم المباريات الخاصة، كمباريات لعبة الشطرنج، وكذلك القائمة على التقليد والتمثيل للكبار أو الحيوانات.

ومن ضمن مساحة الراحة لدى الأطفال، تلك الساعات التي يجد بعض الأطفال فيها كل متعتهم في ارتياد المكتبات العامة، أو البقاء في البيوت لقراءة كتب القصص والكتب المرغوبة من قبَلهم. كذلك ساعات الانهماك في عمل وإنتاج والانشغال كليًا بهواياتهم العلمية والعملية.

وقت الراحة إذًا هو الإطار الزمني الذي يملؤه الطفل بنشاطه المرح من اللهو واللعب وأنشطته الثقافية الممتعة، والذي به تُقاس درجة سعادة الطفل بما يُتاح له من مساحة، ففي الوقت الذي يرى فيه الكثيرون من المختصين أن حق الطفل بهذا الوقت حق ثابت لا ينبغي أن يُقلَّل لأي سبب كان، فإننا نرى أن ضيق مساحة راحته، تؤشر تناقصًا كبيرًا في أنشطته غير الإلزامية. وتعزو الباحثة فيولا البيلاوي هذا التناقص في أنشطة اللعب ومعها أنشطته الثقافية المرغوب بها منه " إلى عوامل عدة، في مقدمتها تضاؤل مقدار الوقت المتاح بسبب الواجبات المفروضة عليه، وبسبب الوقت الذي يقضيه في المدرسة وما يتبعه من التزامات خارج المدرسة "[٢].

***

إن هذا الإطار العام والرئيس سيفضي بنا إلى محورين أساسيين يشكلان المحتوى ومادة وقت الراحة والفراغ، هما:

ـ اللعب. ـ النشاط الثقافي.

وقت الراحة والفراغ بوصفه إطارًا عامًا

درج الباحثون في ميادين الطفولة، عند دراستهم الأطفال في بيئاتهم، على أولوية معرفة: كم يتوافر للطفل في هذه البيئة أو تلك من وقت راحة وفراغ، إذ إن معرفتهم بحجم ومساحة ما متاح للطفل منه ستكون السمة والبوابة للدخول إلى كل عالم الطفل، والوصول إلى الكشف عن حقائق حياته وسماتها الأساسية؛ لأن الحصة الحيوية للطفل من وقته كله هي فسحة الفراغ التي يمارس فيها أنشطته المختارة وعلى قدر مساحة الفراغ هذه، يقترب أو يبتعد عن الشروط الإنسانية لحياة ونمو الأطفال، لأنه الزمن الخاص به، والذي هو من مستلزمات طفولته الطبيعية مثل الطعام والشراب والتعليم والتربية، ومن هذا المنطلق حرصت قوانين الأمم المتحدة على احترام وقت راحة الطفل وحقه في التمتع بفراغه، وحرمت ومنعت تشغيل الأطفال، ورأت فيه حرمانًا تعسفيًا من الطفولة، فالحرمان من أوقات الفراغ حرمان للطفل من طفولته وإبعاد له عنها، فالطفل الذي تُفرض عليه ظروفه الحياتية العمل مبكرًا لإعالة عائلته، أو ذاك الذي تتقاسم وقته المدرسة وواجبات وأعمال منزلية، أو مساعدة الكبار في أعمالهم ـ يتأثر نموه الجسدي والنفسي والعقلي تأثرًا سلبيًا، وينعكس في اتجاهات كثيرة كلها تبعد بمسافات عن أي توازن حياتي، أو اجتماعي، بل ويقود الطفل إلى مخاطر جسيمة، قد تطبع حياته ومصيره بطابع الانحراف عن المسيرة الطبيعية لأقرانه، وتحدد مستقبله بعيدًا عن التوافق والتلاؤم والتكيف مع رغباته هو ووجوده الإنساني وانسجامه مع مجتمعه. وعلى العكس تمامًا من هذا، فإن الطفل الذي يوفر له البيت وبيئته الاجتماعية والمدرسية وقتًا كافيًا وملائمًا يتفرغ فيه لممارسة ما يهوى ويحب، نجده طفلاً سعيدًا يملأ الرضا نفسه، وقد نما نموًا متزنًا ومتوازنًا في كل جوانبه، وهو طفل مشبعة حاجاته الخاصة إلى اللهو واللعب وللأنشطة الممتعة المرغوبة، يعرف ما له وما عليه، ويعي موقعه من عالمه، ويمتلك فهمًا لواقعه وبصيرة بما يطمح إليه ويريده، إذًا هو إنسان طبيعي يتوفر على قدر كبير من الثقة بالنفس والإيمان بها وبحياته وبمتطلبات مجتمعه.

وأوقات الفراغ، إضافة لهذا، قد تخلق الأجواء الملائمة لاشتراك الأطفال في نشاطات جماعية، تكون بيئة حقيقية وعفوية ومطلوبة من الأطفال للتقدم في التربية الاجتماعية، والوصول إلى هدف السلوك التعاوني تتفاهمي بينهم؛ خصوصًا عند توافر وسائل وأشياء ملء الفراغ.

وينبغي أن تتوفر لأوقات الفراغ شروط ملائمة يحياها الطفل، إذ قد يشغل وقت الفراغ كل مساحة حياة الطفل، الذي يجد نفسه خارج البيت والمدرسة والمجتمع كله، مقذوفًا في بيئة ضاغطة وغير إنسانية، هي بيئة التشرد، حيث يحياها على هامش الحياة كلها، وعندها

لـن يكـون هـذا وقـت فـراغ، بـل وقـتًا منفلـتًا، يعيش فيه الطفل حياةً منفلتة، وبيئته هذه سـتكون الأرض الخـصبة لبيـئة الجنوح والانحـراف والسقوط في مهاوي الفشـل والضياع. وينطبق هـذا على بيئة الأطفال المشردين والخارجين على سلطة البيت عندما تكون ضعيفة أو معدومة.

وفي هـذا الجانـب نفسـه، نجـد أن بيئة البيت الضعيفة، أو العائلة المنشغلة بهمومها عن طفلـها، والمجـتمع الـلا أبالي الذي ينسى أو يتناسى حقوق الأطفال، يخلق وقت فراغ لهم غير طبيعي وغير صحي وغير موجه أو معتنى به.

ومـثل هـذا اللـون مـن أوقـات الفـراغ، يـشجع الطفـل ويغريه ويدفع به إلى البعد عن طفولـته، فـلا يـشغله باللعـب والنـشاطات الترويحية الممتعة، أو اللهو المرح المقيد، بل قد يبـتعد به هذا الوقت من الفراغ غير المنظور من الكبار، إلى العمل في الظلام، ويكون وسيلة لإيذاء نفسه وغيره.

في دراسـة عـن(أثـر التفكك العائلي في جنوح الأطفال) يقول الأستاذ جعفر عبد الأمير الياسـين: "أما بالنسبة للبيئة الترويحية، حيث يتم الاختلاط بالآخرين في وقت الفراغ فقد لـوحظ أن جـرائم الأحـداث تـزداد في المـناطق الخالية من وسائل اللهو البريء، كالنوادي والحدائـق والملاعـب، وأن تلـك الجـرائم تحدث في أوقات غير أوقات الدراسة أو العمل، حيـث يـبدو واضـحًا أنـه إذا مـا أُسـيء استغـلال وقـت الفراغ، فإن ذلك يكون مصدراً لظهور الجريمة"[٣].

والدراسـات في هـذا الـشأن كـثيرة، تـؤكد كلها أن الحاجة إلى النشاطات غير الإلزامية المـستجيبة لـرغبات ومتطلـبات التكوين الطبيعي للطفولة حاجة أساسية ينبغي على الكبار العـناية بـتوفير الـوقت لهـا ووسـائل اسـتغلاله مما يتوافـر في البيـئة وتوفـره أنمـاط اللعب والنـشاطات الإنـسانية الـتي تـسر الطفـل وتمـتعه، والنـشاطات الثقافية المستجيبة لحاجاته النفسية.

يـورد الدكـتور أحمـد محمـد خلـيفة مـا يـؤيد هـذا بما جاءت به إحدى دراسات العالم الاجتماعـي والـسلوكي(جلـوك) الذي وجد أن (٩٣ ٠، ٠) من الجانحين يستغلون أوقـات فـراغهـم بنـشاط غـير منـتج، ولكنـه غيـر ضـار و١ ٠، ٠ منهم يستغلون أوقات فراغهم بنشاط منتج.[٤]

وبقـدر مـا تكـون إتاحـة وقـت فـراغ للطفل لازمة وأساسية لحياته، فإن تعهُّده وتوفير مـستلزماته، بـل وإعـداد الكبار نفوسهم لتفهم سلوك الطفل ونشاطاته لازمًا ومهمًا، وإن توجيه الأطفـال ـ عفـويًا ـ في اسـتغلال وقـت فراغهم يجيء إطاراً من الأطر التربوية المهمة

وعكس هذا فإن النتيجة قد تفضي إلى مظاهر عكسية تماماً . . يوصي الدكتور عمر بشير الطويبي في كتابه (تهذيب سلوك الأطفال) الأم أو المربية قائلاً: "لا تتجاهلي مشاعر الطفل نحو نفسه وألعابه وهواياته وأصدقائه . . وتسخري من الطريقة التي بها يشغل وقت فراغه، خصوصاً حين يكون متحمساً لتلك الطريقة . . ففي هذا اعتداء على شخصية الطفل وذوقه وهواياته وصور النشاط التي يحقق نفسه وكيانه فيهما . "(٥) .

فقد تفضي مواقف من الأم والمعلمة إلى أفعال ارتدادية وتأزم نفسي. ربما يقود إلى أفكار تدميرية لنفسه ولما حوله، وقد يدفعه إلى الوقوف على النقيض مما تمثله الأم والمعلمة وكل ما يتصل به من بيئته البيتية والمدرسية والاجتماعية .

وعليه، فإن علينا، نحن المعنيين بشؤون الطفولة، الاقتراب من عوالم الطفل والبيئة الخيالية والتصورية التي يخلقها حوله وهو يمارس هواياته في أوقات فراغه، وعلينا أيضاً تفهم تلك العوالم وتقبلها، بل واتخاذها وسيلة لتطوير كل ما من شأنه المساهمة في بناء شخصيته المستقبلية، وقد ينفصل الطفل عن عالم الصف أو البيت أو الجماعة، وينسى نفسه في موقف يخلق فيه وقتاً شخصياً له وسط تلك الحال الجماعية، نجد أنفسنا نحن الكبار خلاله في موقف صعب، قد يدفعنا إلى ما ينسف كل ما حققناه في تعاملنا معه، في حين يكمن مفتاح التعامل الصحيح في مثل هذا الموقف بلزوم محاولتنا الاقتراب من ذلك العالم لا استنكاره ومهاجمته، ومن دون أن نشعره بخروج فعله ذاك عن النسق الجماعي، بل علينا فهمه ومعرفة أسبابه .

فقد لوحظ أن بعض الأطفال يقومون بنشاطات داخل الصف مثل اللهو وتحريك اليدين أو القفز من وراء ظهر المعلمة أو رمي الكرة إلى صديقه . . وبدل أن نعدّ هذا أمراً مُخلا ينبغي معاقبته عليه، سنجد أننا إذا اقتربنا منه وتمثلنا موقفه وتفهمنا أسبابه، فقد نجد أن هذا الطفل محروم من أي نشاط حركي أو لهو أو لعب في الأوقات خارج الدوام الرسمي للمدرسة .

وإن حاجته الأصيلة للعب واللهو والنشاط تدفعه إلى تحقيقها حتى لو كان داخل الصف، وعليه ينبغي توفير كل ما من شأنه أن يتيح للأطفال أوقات فراغ يظهرون ويمارسون فيها حاجتهم إلى اللهو واللعب والعبث البريء، والقيام بكل النشاطات اللاصفية .

وقد يقوم الأطفال في دروس معينة مثل الرسم والرياضيات والأعمال اليدوية والبستنة، بعمل أشياء فيها طرافة وغرابة وتفرد، وبدل أن نواجه الأطفال بالرفض ومطالبتهم بالانضباط والانخراط مع غيرهم، ينبغي علينا أن ندعهم يمارسون ما هم مندفعون إلى ممارسته، ففي هذا إبداع وتجاوز للمألوف والمنتظر منهم، إذ إن خيالهم حاضر في نشاطاتهم

تلك، وفي هذا أمران:

الأول: إنه يعوض عن نقص في ممارسة الطفل هواياته في أوقات فراغه.

الثاني: إن لديه بذور إبداع واستعداداً ليكون مميزاً في النشاط الذي اندفع فيه، فقد يصبح كاتبًا أو فنانًا مبدعًا أو مهندسًا بارزًا أو قائدًا، وقد يكون مخترعًا يشار إليه.

وعلى العكس من هذا، ينبغي علينا التنبه عندما نرى طفلاً يبتعد عن المشاركة في اللهو واللعب والنشاط الضروري لطاقاته، أو الذي يقضي وقت فراغه بالانزواء السلبي، منطويًا على نفسه، هنا يكون علينا احتواء وضعه كله للكشف عن سبب انطوائه، الذي قد يكون نتيجة مشاعر خوف مصاحبة لممارسته هذه النشاطات، بفعل ضغوط عائلية، أو ضغوط في بيئته المدرسية أو الاجتماعية بما فيها بيئته الطفولية الجماعية مع أقرانه، كأن يسقط الكبار توتراتهم وعصبيتهم عليه، وقد يكون مفتقداً لبيئة آمنة ينعم فيها بالراحة والسلام. وقد نجد هذا نتيجة لوعي متقدم، يرى فيه اللهو عبثًا، في حين يحتاج وقت الفراغ هذا لقضائه بعمل نافع تعيش منه عائلته، ضاربًا عُرْض الحائط حاجاته النفسية ورغباته الطفولية، وبالتأكيد فإن مثل هذا الأمر، على الرغم من إيجابيته بالنسبة لعائلته، هو أمر سلبي خطير، بل بالغ الخطورة على نشأته وحياته.

فنحن نعرف تمام المعرفة ما يشكله وقت الفراغ، وأثر اللهو والمرح والنشاطات اللاصفية في صحة الطفل النفسية والعقلية والجسدية وفي اتزان نموه الاجتماعي لأن الحاجة إلى اللعب واللهو والنشاط العفوي حاجة غريزية أساسية عند الإنسان كبيراً كان أم صغيراً، وهي عند الأطفال فرصتهم لانطلاق كيان الطفل كله في ممارسة حريته الضرورية لنموه في جوانبه المتعددة: البدنية والعقلية والنفسية والخيالية، وفي نضوج نموه الاجتماعي، حيث يؤكد الأستاذ جعفر عبد الأمير الياسين على "الاهتمام بالناحية الترويحية والمعنوية في محيط العائلة."[٦]. للتوازن في نمو الطفل وتكوين شخصيته المستقبلية، فاللعب مثلاً: "يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، وعلى أن يتحكم فيه ويتمكن منه.."[٧].

فالطفل في سن ما قبل المدرسة، على سبيل المثال، يستوعب في اللعب خاصة الوظائف الاجتماعية والمعايير الملائمة للسلوك الإنساني: "ماذا يعمل العامل في المصنع، والفلاح في الحقل، ماذا يفعل الجندي وغير ذلك، وهذا يمثل ركيزة هائلة لبناء شخصيته.."[٨].

ولما كان اللعب والنشاط الحركي يستأثر بالمساحة الأكبر من زمن راحة الطفل، ويطبعه بطابعه، فإنه من الطبيعي أن ما تقدم يفضي بنا إلى دراسة ألوان نشاط اللعب لدى الأطفال، وألوان أنشطته الثقافية..

المحور الأول: اللعب:

اللعب كلمة تدل على مجموعة أنشطة حركية أو يدوية، عملية أو ذهنية يقوم بها في الأوقات المختلفة، سواء في فسحات الزمن الخاصة به، في أوقات راحته وفراغه أو في أوقات أخرى، وكلمة اللعب نستخدمها كثيرًا في حياتنا اليومية، ونكاد نربطها بأي نشاط لاه يمارسه الإنسان لكي يحصل على بهجة وارتياح ومتعة يعيش خلاله أوقاتًا مُسرّة.

وبالنسبة للطفل، تبرز أنشطة معينة للعب منذ الطفولة المبكرة تتباين وتتلون حسب سن الطفل ومرحلته العمرية، فاللعب في البداية يكون بسيطًا، يتألف من حركات عشوائية غير منضبطة، وتأتي استجابة لاستثارات حسية يتلقاها الطفل في المهد، ثم تتطور أشكال وأنماط أنشطة اللعب وممارسة الطفل لها وتتعدد ألوانها وطرق ممارستها بازدياد عمر الطفل، وتتنوع بتنوع بيئاته.

أما ما يهمنا في هذا الموضوع، فهو النشاط المتسم باللهو، الذي يبعث البهجة والسرور في نفس الطفل ويمنح نفسه وعقله الراحة، ويتيح له عيش أوقاته بمتعة ويمنحه الرضا عن نفسه والآخرين، ويزيد ثقته في نفسه، بل وقد يكون وسيلة لتلقّي ألوان المؤثرات التي تشبع فيه نوازعه الإنسانية، وتثري حياته بما ينعكس إيجابيًا على مسيرة نموه وتطوره الحياتي بكل جوانب الحياة، وييسر على المهتمين به توجهاتهم التعليمية والتربوية.

في الماضي، كان يُطلق على مرحلة الطفولة مرحلة اللعب أيضًا، إذ كان وما يزال اللعب وحريته فيه لها الأهمية الكبرى، ليس في حياة الطفل وحسب، بل وفي جهود القائمين على تعليمه وتربيته ورعاية طفولته، فعندما يلعب الطفل يتحرك، وفي حركته هذه يتعلم السيطرة على حركة جسمه، ويتيح له تماسه بالعالم المحيط به معرفة حسية لحدود ذلك العالم وأشكال عناصره وأشيائه، وينمّي هذا كله قابليته الذهنية والكلامية، ويمكّن الطفل بذاته من التغلب على طبيعته العدائية، - بوصفه كائنًا يواجه عالمًا لا يفهمه ولا يمت له بصلة بيولوجية - ويتعرف على وحدته - كونه وحده في عالمه ذاك - وينمّي اللعب ذكاء الطفل ويثري أحاسيسه الداخلية ويقوي من اعتماده على نفسه، وقابليته على نسج الخيال، وإقامة عالم متخيل موازٍ لعالمه الماثل.. فهو "بوساطة اللعب يستطيع التعرف على بيئته بسهولة ويبدأ بإدراك معنى الحياة، وإن نسبة (١) إلى (٣) من يوم الطفل تقريبًا يقضيه في النوم والأكل - أي أن ثُلثَيْ يومه مهيئان لأنشطته - والطفل الذي لا تتوافر له فرصة اللعب لا تنمو قابليته الذهنية والروحية بصورة تامة"[٩].

ولا يمكن أن يقصد الطفل في أنشطة اللعب واللهو لديه أن يجني منفعة أو يفكر كما يفكر الكبار بضرورات تدخل في ما يشكل أهمية حياتية أو عملية.. فوقت اللعب وقت له وحده يملؤه بما يحب ويهوى، ويتصرف به على هواه؛ ولهذا نراه يضيق ذرعًا، ويترك

اللعب في أحيان كثيرة، عندما يضع له غيره له حدودًا، أو توضع له ضوابط تجب مراعاتها فهو لا يتبع في لعبه سوى القوانين التي يوجدها هو وأقرانه للعبه، وما يشبع حاجة نفسه للنشاط واللهو والمرح. . "ولا يمكن أبدًا أن يُعدَّ اللعب عملاً من الأعمال، لأن ذلك يعني الابتعاد عن كل شكل من أشكال الضغوط، وعندما يمارس الطفل لعبة من الألعاب يندمج تمامًا مع اللعبة التي يلعبها، ولا يفكر بهدف اللعبة، وماذا سيكسب منها أبدًا، ولكنه سيستفيد (مستقبلاً ومن دون انتباه أو وعي منه) من التجارب التي مرت به في أثناء اللعب في المستقبل، وستكون لها فائدة كبيرة في حياته العملية"(١٠).

فكثير من أعمال المربين وعلماء التربية والمهتمين بدراسة الطفولة وأوجهها الحياتية والبيئية وقوانينها الحيوية والسيكولوجية تناولت أنشطة اللعب لدى الأطفال وأخضعوها للدراسة بكل ألوانها وتنوعها، كل مجموعة أنشطة ضمن مرحلتها الطفولية، وخلصوا إلى نتائج انعكست إيجابيًا في النظر إلى هذه الألعاب، لمَا خرجت به نتائج بحوثهم من آثار، وكشفت من أسباب عميقة التأثير في حياته الماضَية، وما تلقيه من ظلال على حياته المستقبلية، التي قد تطبع شخصيته كلها بطابعها وتمد عليها ظلالها. . فقد "أثبتت الدراسات المعاصرة، الميدانية والنظرية، أن الطفل يكون أكثر جدية، ويكون اهتمامه أكثر تركيزًا أثناء اللعب ـ الفردي والجماعي ـ فاللعب هو النشاط الجدي الوحيد الذي يمارسه الطفل في مجرى حياته اليومية المعتادة، ووسيلة تعرفه على البيئة المحيطة به، الجامدة والحية، واللعب هو المجال السيكولوجي الوحيد (الإيجابي والفعّال) لنشوء قدرات الطفل الإبداعية وتطويره، وهو عامل من عوامل تكامل شخصية الطفل. . "(١١).

في النهاية نستطيع القول إن علينا أن نأخذ لعب الأطفال بظاهرة، الذي هو لهو ومرح وأنشطة تستجيب لها نفوسهم وتمنحها الراحة والسرور، فحين نسأل أنفسنا: (لماذا يلعب الأطفال؟) لن يكون لدينا غير جواب واحد: هو "أن اللعب يمنحهم المتعة والسرور، كما أنه جزء مهم من الثقافة والتربية ـ من وجهة نظرنا ـ ذلك لأنهم يتعلمون ـ عفويًا في أثناء ما يلعبون. . "(١٢).

واللعب في هذا كله، وبعد هذا كله، وسيلة الأطفال للاتصال بالعالم وتلقي آثاره المفرحة والمؤلمة، حتى لتكون تجاربهم داخل عوالمهم أثناء لعبهم، هي التجارب الأكثر أصالة وخصوصية في ملء مساحات من ذاكراتهم، التي تملئ وجداناتهم وعقولهم بآثارها، فتنسحب معهم حتى إلى ساعات نومهم، بل كثيرًا ما تتلون وجوههم بألوان انفعالاتهم أثناء تجارب لعبهم وبعدها. . "فاللعب يمكّن الأطفال من اكتشاف أنفسهم والعالم، فهو يتيح لهم أن يكتشفوا، ويجربوا، ويبدعوا، ويركزوا، ويعبروا عن الأفكار، ويطوروا كلامهم، وينمّوا عضلاتهم، ويخترعوا، ويتعلموا مهارات جديدة، يتعلموا

كـيف يتـصرف الـناس الآخـرون، يلعـبوا أدوار الآخـرين. (أعـني أنهم يتظاهرون بأنهم أشـخاص آخرون) يشاركوا في الملكية، يستخدموا خيالهم، يتعاونوا مع الآخرين، يسعوا للفـت الأنظـار. ويحـب الأطفـال أن يجعلـوا الآخرين على علم بما يستطيعون أن يفعلوه، ويمثلوا دوراً وقائياً ممن هم أقل قوة منهم.. "(١٣).

وإذا كـان تـوفير الطعـام ضرورياً لإدامة الحياة وإدامة النمو. وإذا كان الشراب كذلك، وإذا كـان الكـساء ضـرورياً، وكانـت وسائل الحياة الأخرى التي تيسر للإنسان ـ والطفل خاصـة ـ حـياته اليومـية، وإذا كانت المدرسة، وكانت العائلة، والبيئة والمجتمع، وكل ما يمـنح الأطفـال الطمأنيـنة والأمـن ويبعد عنه أي قلق في إشباع حاجاته الجسمية والمتطلبات المباشـرة لأن يحيا ككـائن يعـيش ويـنمو، فإن اللعب يأتي في مقدمة حاجاته الأخرى لبناء كـيانه العقلي والنفسي، وتكيفاته الحياتية مع كل بيئته سلوكياً واجتماعياً. فإذا كان الجسم هـيكل العظـام والـدم واللحـم، فـإن محـتوى هذا الهيكل هو العقل والروح والنفس، فإذا اكتفى الإنسان طعاماً وشراباً وملبساً، فلن يكون اكتفاؤه كاملاً ما لم يشبع حاجات النفس والـروح. بـل وحاجـات الجـسم (الهـيكل) للنـشاطات الحـركية.. اللهـو واللعـب وكل الأنشطة الأخرى التي يحقق توافرها كل توازنات الطفل الحياتية.. فاللعب مثلاً: "يساعد علـى بلـوغ السعادة، لأن اللعب يخلق الإحساس بالرضا وتحقيق ما يريد. واللعب يساعد علـى مـنع الـسأمة والـضجر. إن حمايـة الطفـل من الضجر مهمة جداً، ذلك لأن الضجر سـرعان مـا يؤدي إلى المزاج السيئ وحدة الطبع والنزعة التدميرية، ويمكن أن يساعد اللعب علـى تقليل التوتر والإجهاد. إن التخلص من الأوضاع المتوترة عن طريق اللعب، يساعد الأطفال على أن يكونوا أكثر تآلفاً، ومن ثم أقل خوفاً.. "(١٤).

ومـا يـضيف إلى أهمية اللعب، هو ما يتيحه للطفل ـ عفوياً ومن دون قصد، من فرص للتلقـي الـثقافي فاللهـو واللعـب هـو الحديقـة والتربـة الطبيعـية الـتي تنبت فـيها الأنشطة الثقافـية... فعـلاوة علـى أنهـا نـوع من أنواع الثقافة بما فيها وما تثيره من مفاهيم وأفكار وتـصورات، لهـا كـل العلاقـة بحـصيلته المعـرفية المـتكونة والنامية، فهي من وسائل وأطر لتحصيل ثقافي أوسع من مجرد التسلية واللهو الذي بلا معنى، وحتى الأنشطة الرياضية فهي تثـري سـلوك الطفـل وتـوجهه وتعمـق أحاسيـسه الإنسانية والاجتماعية وتنمي أفكاره في إطارهمـا.. وتـثير فـيه أفكـاراً وتـصورات تزيد في قدراته العقلية وتحفزه، حتى لو كانت رياضـية بحـتة، مـثل ألعـاب كـرة القـدم وكرة السلة والكرة الطائرة وكرة المنضدة وألعاب الساحة والميدان، أو السباحة..

وهـي إضـافة إلى مـا تقـدم تعلمـه الـنظام والانـضباط وتفيده بما يتداعى لديه من أفكار حولهما وحول ضرورتهما بالنسبة له كفرد وبالنسبة للجماعة.

واللعب ليس طريقة واحدة ولا نشاطًا واحداً، وليس طبيعة واحدة، إنما هو يتعدد ويتلوّن ويتباين، ويزداد مساحة وقوة بتعدد وتباين أعمار الأطفال واختلاف بيئاتهم، فينبغي إذًا أن تتنوع صور اللعب ووسائله بتنوع الأطفال واختلاف أعمارهم، بل ويتنوع اللعب بالنسبة للأطفال في العمر الواحد، وأكثر من هذا أن صور اللعب تتنوع أيضًا بتنوع أوقات الطفل وحالاته النفسية والمزاجية، فالطفل مثلاً لا يلازم لعبة أو نوعًا واحدًا من اللعب خلال نهاره أو أوقات فراغه، فهو يتنقل من لعبة إلى لعبة ومن وسيلة لعب إلى وسيلة أخرى.

واللعب أنواع، لكننا سنقتصر على ما يأتي:

١- **اللعب اليومي العادي**: وهو اللعب المتسم بالحركة والنشاط، الذي به يستكشف قدراته ومحتويات بيئته، وما يثيره لديه، وقد يُسمى (اللعب المكتشف)، فهو به يكتشف الأشياء وأحوالها وألوانها وصفات وجودها، ويكتشف إمكاناته الحركية بألعاب القفز والمشي والسباحة والتسلق، واللعب الخلاّق الذي به يوجد ويبتدع حركات ووسائل يطور بها لعبه نفسه، أو الذي يتيح له التعبير عن أفكاره، تبعًا للإثارة الخاصة لذلك اللعب، أو الذي يمكنه أن يصنع شيئًا مبتكراً...

٢- **اللعب التخيلي**: وهو لعب تظاهري أو خيالي، به يتخيل نفسه ولُعَبَهُ وأشياء مكانه كلها مشتركة في وجود حيّ وحيوي، تعيش وتفكر وتتحاور، فيبني من خلاله عالمًا خاصًا خياليًا تنشأ فيه علاقات صداقة وتعارضات وربما مشاجرات خيالية، كما قد يتخيل نفسه شخصًا آخر أو حيوانًا مما يحب كالأرنب أو الدب أو العصفور. وليس هذا حلم يقظة، بل هو نشاط حقيقي، ترتفع فيه الحدود بين الواقعي والخيالي ليندمجا معًا في تجربة يحياها الطفل بصدق وأصالة يكشفهما تلبسه غير المفتعل فيها، والذي يتحاور فيه الطفل بصوت مسموع، ومثله تخيل الطفل شخصًا آخر على الطرف الآخر من الهاتف، فيتحاور معه باندفاع وجدية..

٣- **اللعب اليدوي**: وهو اللعب واللهو بالاستعمال الحاذق لليدين، أي أن نشاطه هذا في الأساس لعب ولهو ممتع ومشبع لرغبة الطفل، لكن يحدث فيه أن تتدرب اليدان والعينان، ويشاركها الدماغ نشاطها....

٤- **اللعب الاجتماعي**: حين يلعب الأطفال معًا فإنهم يتعلمون من خلاله التعاون والمشاركة، وقيم الاستقامة والنزاهة، والاهتمام بالآخرين ومساعدتهم.

ولكي يكتمل الحديث عن اللعب، ينبغي أن نولي وسائل اللعب العناية، خصوصًا تلك التي تأتيه جاهزة مصنوعة، والتي ينبغي أن تكون ملائمة لسنّه وجنسه واهتماماته

ورغباته، وأن تتماشى وتتناسب بساطة وتعقيداً مع ما تتطلبه مراحله العمرية، وكذلك وما هي عليه بيئته الاجتماعية ومستوى عائلته اقتصادياً وحضارياً، إضافة إلى ما ينبغي أن يُراعى فيها من شروط السلامة والأمان كافة.

ويكفينا لكي نكتشف أهمية اللعب في حياة الطفل، أننا حتى إذا منعنا الطفل، وأقمنا الحدود القاسية بينه وبين كل وسائل اللعب، فإن خياله سيشبع حاجته النفسية للعب، إذ ينتقل في هذه الحال من النشاط الحركي، إلى نشاط إيهامي يتخيل نفسه خلاله في مساحات وأماكن، ويمارس ألعابه بوسائل وأدوات رمزية كما هي الحال عندما يمتطي غصناً طويلاً أو قصبة يتخيلها حصاناً، وكذلك بوسائل متخيلة وغير موجودة لديه في واقعه، فلا يكون لها أي وجود سوى في خياله، وحتى في هذا اللجوء القسري إلى عالمه المتخيل، فإن الآثار تظهر جلية واضحة على صحة الطفل الجسمية والنفسية وألوان استجاباته الحياتية.. فهل ابتعد المربون كثيراً حين قالوا إن حاجة الطفل للعب كحاجته إلى الطعام والشراب والهواء، خلقها الله لاستكمال حياته غريزة ونزوعاً، ومن دون إشباعهما لا تكتمل حياته ولا يصح نموه؟

أما المحور الثاني الذي تفضي بنا إليه مساحة الراحة، فهو النشاط الثقافي:

حين سألني أحد المحاورين مرة: كيف اخترت أن تكتب القصة وأن تكون قاصاً، عاد بي خيالي إلى بيتي وبيت جدي بمكتبته العامرة، ومن ثَم إلى من كان حولي ممن يقرؤون الشعر ويكتبونه، وعدت إلى الجو الساحر للحكايات التي كنت أسمعها من أبي، وأسمعها من غيره في مجالس الرجال، وإلى ما كنت أسمعه من جدتي، وكذلك حين أعود إلى لحظات اكتشافي لسحر الكُتّاب من قبل أن أدخل المدرسة، وما تحمله الحروف من جذب وإغراء وقوة إثارة، وأنا أفكر بها آنذاك متعجباً: أشكالاً لها أصوات.. لكل شكل صوت، وقد أجبت صديقي بسؤال طرحته عليه، هو: لماذا نرى بيوتاً وعوائل أدبية؟ أليس للبيت ولمن في البيت أثر في أن يكون الإنسان بهذه الصفة أو تلك..؟

ولهذا ينبغي أن نولي البيت وأفكارنا عنه عناية خاصة، وخصوصاً عندما نفكر به بوصفه بيئة الطفل الأولى.. إن البيت ليس حيطاناً وعلاقات أسرة ووجوداً لأشياء، بل رموز ومثيرات ومحفزات ومنبهات وعلامات على مفاهيم وأفكار ونبع أخيلة وتصورات.. ومن هذا المنطلق فإن البيت يحمل صورة المثير والمشبع للإثارة في آن واحد، ولهذا هو المحطة الأولى المهمة جداً في حياة الطفل الثقافية، وكلما اقتربنا من مفهوم الطفل ورؤيته للبيت اقتربنا من وظيفته الحقيقية في محفزاته الثقافية.

فللبيت مفهوم خاص من وجهة نظر الطفل، كان وما زال يعبر عنه في سلوكه وموقفه في حياته اليومية، وبتقدم الدراسات عن الأطفال وعوالمهم، سقطت مفاهيم واستجدت

مفاهيم، وتغيرت أفكار كثيرة، ومنها فكرتنا ـ نحن الكبار ـ عن البيت بالنسبة للأطفال، وأيدت هذا كله الدراسات الكثيرة، وأيده الباحثون والتربويون الذين يولون البيت ـ بوصفه بيئة تربوية وثقافية ـ أكبر الاهتمام ويعدونه الجانب المهم الكبير والأرضية لنشوء وتطور الطفل. . نعم. . " لقد تغير مفهوم (البيت) منذ زمن طويل، والقليلون يشعرون بهذا. . فهو فضاء أوسع مما نتصوره " محدوداً بالجدران ومقسماً إلى غرف وممرات وأثاث وفيه ناس. . " إنه لا يضم العائلة فقط، بل هو يضم غرباء من كل نوع. . إنه يضم في عضويته المعارف والأصدقاء والتلفاز والكتاب والشارع والمدرسة، وكل ما يمكن أن نتخيله، وهل الطبيعة التي ينظر إليها الطفل من النافذة، أو يتلامس معها في الحديقة إلاّ الجزء السريّ من البيت؟؟ إن البيت بالمفهوم المعاصر فضاء لإمكانيات لا نهائية من المؤثرات التي تصدم بالجهاز العصبي " وتؤثر في إمكاناته على الخيال والتذوق. . . . . . . وتتدخل في تكوينه وتشكيله، برغبتنا وعدم رغبتنا "(١٥).

فالطفل عندما يولد، يولد جاهزاً لتلقي انطباعات ورموز ومثيرات العالم الخارجي، الذي هو البيت وما فيه وما حوله. . . . . " ن ثراء بيئة الطفل الأولى يثري ثقافته، سواء من الناحية التكوينية أو من الناحية الوظيفية. . "(١٦).

وهكذا تتكون مشاعره الأولى من بدايات استجاباته لتأثيرات تلك الرموز والانطباعات وتأخذ مَنحيَيْن:
١ ـ منحى التآلف والتكيف والانتماء أو عدمه.
٢ ـ منحى التحسس والتذوق والذي ينشأ من توالد وتراكم الصور التي يتلقاها ملونة بأحاسيسه الأولى وما يشعر به من سرور واستمتاع، وربما انزعاج ورفض وإعراض، وكل هذا رهن بما تتوفر عليه بيئة الطفل الأولى:

(البيت). . يقول وليام جيمس: " إنه بمجرد الولادة الطبيعية تهاجم البيئة الصاخبة حواس الطفل. "(١٧) ولو تأملنا البيت من زاوية الرموز والمثيرات الثقافية، لوجدنا أن البدايات كلها من البيت. . تلقي الأشكال والألوان والأصوات، الدندنات والأغاني والحكايات والصور وبدايات التعبير عن الأحاسيس والانطباعات، كذلك الرقص والموسيقى والإيقاعات، الجميل والجيد والمفرح والمسر. . . المزعج والمحزن والمؤلم. . الحلو والمر. . الكتاب والقراءة والكلمات وبدايات العرض والتمثيل. . الأطيار والزهور و الخضرة والألوان. . الأسود والأبيض. . الحار والساخن والبارد والمنعش. . والمشمس والمظلل. . العتمة والنور. . الضياء والظلام. . التعبير بالإيماء والإشارات والأصوات. . . إلى آخر ما في البيت من رموز ومثيرات، غير أننا، ولكي نستطيع دراسة الألوان الثقافية، ينبغي أن نقوم بتصنيفها وتقسيمها إلى أنواع هي حسب ما تنتهي إليه من

ألوان الإبداع البشري :

١ ـ الرسم وما يتبعه من تشكيل ونحت .

٢ ـ الموسيقى .   ٣ ـ المسرح .

٤ ـ الكتاب وما يتبعه كالقراءة والأدب والثقافة العلمية .

٥ ـ الحاسبة وشبكة المعلومات الدولية .

١ ـ الرسم:

لا بد أن نكون جميعنا قد تنبّهنا إلى أن أي بيت فيه أطفال لابد أن تتناثر في أماكن منه قصاصات ورق عليها خربشات ورسوم، وربما وجدنا مثلها على جدار أو كتاب أو أي شيء فكل مساحة أمام الطفل هي مجال لرسومه وخربشاته. وقد ينظر كثيرون أو يعلّقون بما يعبر عن نقص في فهم ومعرفة الكبار، حين لا يرون معنًى أو شكلاً صحيحًا، وحين يضحكون عندما لا يكترث الطفل للمنظور، فيصغّر القريب ويكبّر البعيد، ويظهر المستور المختفي ولا يخفي الظاهر، وهم هنا يقتربون من أنفسهم ويبتعدون عن الطفل. ينظرون بعقولهم وتجاربهم هم ويهملون عيون الطفل وخياله وأنماط التصورات في عقله. ويتناسون أنه يعبر عن العالم كما يراه هو ويفكر به، بل ويكاد يعيد التوازن له لحظة انسحاره ومتعته برسومه، التي هي إشباع لأحاسيس ورغبات في داخله. وهي محاولاته في التجربة داخل العالم، للدخول فيه، وجس نبضه ومحاولة التعرف فيه وعنيه. وهكذا يصنع هو توازنه الخاص، ويحقق تصريفًا لانفعالاته بنفسه.. " يؤكد العلماء والمختصون التربويون بادئ ذي بدء أن الأطفال حين يرسمون، فإنهم لا يلهون ولا يعبثون ولا يضيعون وقتهم في ما لا فائدة فيه، إنما هم يمارسون نشاطًا نفسيًا كثيفًا لطرح هواجسهم وأحلامهم وموقفهم من الحياة وفلسفتهم، وإفراغ ما يصادفونه في حيواتهم من قلق وتوتر ومشاعر نفسية سيئة، ثم هم أخيرًا يبتكرون برسوماتهم تلك لغة خاصة بهم يتواصلون بها وبما يحيط بهم، كما أنهم يختبرون معرفتهم بالعالم ويمتحنون العالم بما يريدونه منه، ويعطون رأيهم فيه بالكامل، كما أنه جزء من محاولاتهم تأكيد ذواتهم وجذب الانتباه لهم، وحيازة إعجاب الكبار بهم.. "(١٨).

وبسبب التطور في النظر إلى الطفل وحقائقه الحياتية: البيولوجية والنفسية، ودراسة نموه وتطور أحاسيسه، وأدوات جس العالم لديه ووسائل تعامله مع العالم. بسبب هذا كله اختلفت النظرة إلى الطفل، بل ـ انقلبت ـ وانعكست تمامًا وانتقل العالم كله من النظرة الجامدة القديمة التي لا تزيد في رؤيتها للطفل على رؤيتها للحيوان. إلى الاحتفال الكامل المزود بوسائل الدراسة والمعرفة العلمية له ولبيئته وحقائقه وعوالمه، أثره في بيئته وتأثيره فيها وعلاقته بالعالم حوله وتأثره فيه.. وشرع الدارسون ينظرون إلى كل ما يصدر

عـن الطفـل نظـرة المتفهم الـدارس المهـتم المجتهد في قراءة لغته ورموزه وحدود واتجاهات تصوراته . .

الأسـتاذ " فرانـز جـزك " الـذي حصر جهده وبحوثه ودراساته لدراسة الفن للأطفال . . يقـول " إن الطفـل لا ينـتج صـوره ورسـومه للكـبار ، ولكـن لـيحقق رغـباته واتجاهاته وأحلامه . . "(١٩) .

ومـن جهـة أخـرى، فإن فن الأطفال لا يقتصر على الرسم بل إنه ومنذ بداياته يتجه إلى عمل الدمَى وصنع الأشياء الموجودة نماذجها في بيته بما فيها الحيوانات من الطين أو أي مادة ذات لـيونة وطواعية . . وقد يغريه توافر الألوان لديه إلى تلوين أشياء لم يصنعها أو يرسمها هـو، معـبراً بهـذا عن تصوراته ورؤاه والاعتمالات في ذاته . . وقد تنشأ من هذا كله علاقته بالصور عامة، سواء كانت في قطعة قماش أو جدار أو كتاب أو مجلة أو ورقة تطيرها الريح في الطـريق . . وكـل الـذين يكونـون علـى تمـاس بالأطفـال يوميًا يعرفون شغف الأطفال وفـرحهم عـندما يجـدون صـوراً في كتاب، ومن هذا ما نراه على سيماء الأطفال من سرور وهـم يـرون كـتابهم المدرسي مزينًا بالصور الملونة . . فعدا عن أنها أشياء للتأمل والملاحظة واختـبار المعـرفة، فإنهـا ـ وهذا هو الأهم . . محطات استراحات نفسية ملونة كاستراحات الحدائق . .

وهـذا يدفـع بـنا إلى القول إن ثقافة الرسم والتشكيل والنحت وعمل الدمى ليس كل ما يمـلأ المسـاحة الفنـية للطفـل ، فهـناك جانـب مهـم ينطوي على ثراء وقوة تأثير ووسيلة من وسـائل الإتاحـة للطفـل للتعبير عن مشاعره وإثراء معرفته بالعالم واستكمال رؤاه وتعميق ملاحظـته . . ذلـك هـو رسـم الكبار للأطفال والذي تسبق أهمية الكتابة للطفل كما يسبق اتجـاه الطفـل للرسم والخربشة اتجاهه إلى الكتابة . . والذي ويسبب مواقف الطفل التذوقية، يـتوقف علـيه نجـاح أي مـادة ثقافـية أخـرى تُقـدم للطفل، وهو شرط النجاح الأول لأي مطـبوع يُنـتج للأطفـال . . ولـيس أدل علـى هذا من النجاحات الهائلة والكبيرة للكثير من مجـلات وكـتب الأطفـال الـتي صـدرت مرسـومة رسـومًا مغرية بألوان قريبة من تصورات الطفـل وأسـاليبه . . وفي هذا نستطيع أن نؤكد أن الطفل أثر بأساليبه الفنية في الرسم خاصة بفـنانين كـبار يـرسمون للطفـل، وحتـى الـذين لم يـرسموا لـه، مـثل الفـنان العالمـي الكـبير " بيكاسـو " الـذي أخذ عن أساليب وتقنيات رسوم الأطفال ما طبع نظريته التكعيبية ورسـومه بطـابعـه الخـاص . . " الفـن الحـديـث إذ اكتشف رسـوم الأطفال فانه اكتشف كنـزاً "(٢٠) .

وعلـيه، فـإن الأطفال الذين يولدون اليوم على حظ وافر وكبير، إذ إنهم يولدون وسط عـوالم وبيـئات تـتفهم وتتواصـل مـع تـصوراتهم وتكـيّف عوالم خاصة لهم وفقًا لأعمق التصورات الحديثة وأكثرها علمية وحداثة . .

٢ـ الموسيقى:

كثير من المهتمين بالنشاط الموسيقي عند الطفل، والتربية الموسيقية يعدّون الطفل "كائنًا موسيقيًا" فتنبهه يتفتح أولاً بتحسسه للضوء.. وللصوت، ويلعب الصوت دورًا أساسيًا وإيجابيًا في تنمية ذلك التنبه وتطوره إلى الفهم والاستيعاب؛ إذ إنه يبدأ مبكرًا بتمييز الأصوات: الحاد منها والخافت، والغليظ والرفيع، وأول تلك الأصوات هو صوت الأم.. وهكذا يتعلم الانزعاج والنفور من الأصوات القوية والحادة والمفاجئة ويستجيب للأصوات الهامسة والهادئة وذات الإيقاع، وخصوصًا صوت الأم في هدهداتها وفي مناغاتها له وهكذا تنمو ذائقته ويتطور حسه، حتى يظهر عليه اهتمامه بالكلمات والأغنيات والترديدات المنغمة وذات الإيقاعات، خصوصًا الراقصة منها أو التي تنحو المنحى الإيقاعي للتصفيق..

وحين يكبر، ويكبر عقله ويتدرب إحساسه وقدرته على التميز تتطور رغباته في تطلب الإيقاع خصوصًا أثناء لعبه، ونراه يندمج اندماجًا كبيرًا في اللعب الإيقاعي المصاحب بالجمل والكلمات الإيقاعية.. بل هو يتبع ويخلق ويبتكر ألوان النشاطات الإيقاعية، في مشيه أو هرولته أو ألعابه الإيهامية، ويُظهر قدرة كبيرة جدًا في حفظ الأغاني خصوصًا ذات الإيقاع الخارجي ومثلما هو في بداياته يستجيب لأصوات العزف وعزف الريح وصوت المطر وأصوات الطيور، التي تثير فيه أحاسيس جمالية وخيالات موسيقية، فإنه يبدأ في كبره في خلق الألحان والمقطوعات المشابهة لتلك الأصوات الجميلة في الطبيعة.. وفي هذه السن يظهر الطفل ميوله وقدراته الموسيقية.. وإذا كان على العائلة والمربين التنبّه مبكرًا إلى بذرات موهبته الموسيقية وتعهدها وتنميتها مبكرًا، فإن عليهم توجيه كل ما من شأنه تطوير قدراته تلك وتنميتها وعلى نحو مركّز ومقصود في السنين التي تلي عمر التفتح لديه.. فـ"للغناء والموسيقى موقع مرموق في تربية الحس الجمالي لدى الطفل ويتحقق تأثير الموسيقى باستثارات ذات طابع خاص قائمة على إيقاعات وألحان تستثير أحاسيس سمعية جارية على مدار الزمن.."[٢١].

إن أبسط وأقرب مثل يكتشف فيه الوالدان ميله إلى الموسيقى، حين يرونه منحازًا إلى الاستماع للأغاني والموسيقى وحين يبدي اهتمامًا بوسائل بسيطة تظهر أصواتًا ملحنة أو دندنة أو ضربًا إيقاعيًا.. ومن ثم قيامه بشراء أدوات ولعب موسيقية أو حين يلح على شرائها ويفضلها على غيرها من اللعب مثل: "الطبلة والهارمونيكا وأنواع وأحجام لعب البيانو.. أو الألعاب التي تصدر أصواتًا إيقاعية أو مقطوعات موسيقية بسيطة.. وتراه يميل إلى الانضمام إلى فرق الموسيقى والنشيد في المدرسة، ويعطي الكثير من وقته لمداعبة الآلات الموسيقية في غرفة الموسيقى أو الانصراف إلى تجريب عزف ما تعلمه.. وهذا هو

الـتطور والانحـياز إلى فن الموسيقى وأولى ملامح الميل إلى الموسيقى واتخاذها وسيلة للتعبير، بعـدما كـان يتـبع مـيوله الفطـرية الموجـودة عـند جميع الأطفال، فمما هو معروف أن جميع الأطفـال، وفي الغالـب يـستجيبون استجابة فطـرية للحـن أو الأغنية، كما تكون عندهم الرغبة في ترديد بعضها، لكن بعضهم يمتلك مواهب موسيقية أكثر من غيره. . "[٢٢].

ويـرى كـثير مـن الدارسين أن حاجة الإنسان إلى الاستماع للموسيقى حاجة ضرورية، أمـا لدى الأطفال فهي حاجة أصيلة تدخل في كل عمل أو نشاط أو لهو يمارسونه. والتمتع بالموسـيقى والاسـتماع إلـيها حـق مـن حقوق الطفل الطبيعية والحياتية، فالموسيقى مصدر رئـيس مـن مصادر إسعاد الأطفال ووسيلة تلون حياتهم وتخلق لهم ما لا نهاية له من فرص الإمتاع وحب الحياة والحماسة لها. .

فالأطفـال الـذين يقـضون أوقاتًـا في الحـضانات تكـون الموسـيقى من وسائل أشغالهم واسـتمتاعهم، يلجـأ إلـيها القائمون على تلك الحضانات كوسائل عمل يومي لهم وجزءًا مـن اهـتماماتهم بالأطفال، كـذلك تكـون وسـيلة لهو للأطفال أنفسهم خصوصًا الألعاب الموسـيقية والأناشـيد الـصغيرة. . حتى في البيت، فالموسيقى والغناء تأخذ حيزًا من يومهم فهـم عـادة يـرددون الأغانـي والجمـل الملحـنة ذات الإيقـاع ضمن حركاتهم وألعابهم مثل الجري المتواتر والقفز أو الدوران حول شيء أو زميل أو حول أنفسهم. .

وفي ريـاض الأطفـال، الـتي تعـتمد في بـرامجها علـى الألعـاب وبـدايات التعلم، فإن الموسـيقى تكـون جـزءًا مـن ذلـك البرنامج، وتأتي الألعاب المعتمدة على الموسيقى وعلى تجـريب الآلات الموسيقية من بعض فواصل ومواد ذلك البرنامج، بل تعمد بعض المدارس إلى إعـارة آلاتهـا الموسيقية لتلاميذها كما تعير المكتبة الكتاب. . والاهتمام بالموسيقى يظهر مبكرًا لدى الأطفال، فهم يحبون "الاستماع إلى الموسيقى، ويسلّون أنفسهم لفترات طويلة عـادة إذا مـا امـتلكوا جهـاز تـسجيل، وذلـك بإعـادة الـشريط نفسه والاستماع إليه عدة مرات"[٢٣].

ولـيس أدل علـى ذلك من سرور الطفل عند حصوله على آلة موسيقية تعمل بالنفخ أو تحريك الوتر أو الأزرار مما يتوافر في لعب الأطفال. .

ومما يُذكـر هـنا هـو أن المـيل إلى الموسيقى لا يحتم اتجاه الطفل إلى ممارستها والتخصص فـيها، إذ إن الاتجـاه إلى تـذوق الموسـيقى وطلـب الاسـتماع إلى الأغاني شائع بين الأعمار المتوسطة والكبيرة من الأطفال، وعندئذ يكون من اللازم على الآباء والمعنيين أن لا يوجهوا الطفـل إلى الدراسـة والـتدريب علـى الموسـيقى إلا حـين يعلن عن رغبته بنفسه، كما أن ملاحظتهم لنشاطاته قد تقوي وتذكي هذه الرغبة. .

وهناك منطقة خطرة في التعامل مع الغناء والموسيقى، هي أن الأطفال في سنهم المتقدمة يبدون ميولاً وحركات استمتاع وتطلب للأغاني التي تشتهر في عصرهم. وقد يقومون بتبادل الأشرطة والمعلومات ومجلات الفنانين كما يفعلون بالكتب، وهذا حق من حقوقهم، غير أن على المعنيين والوالدين التنبّه الشديد في توجيههم لأطفالهم في هذه المرحلة، فلا يحكمون بنفي الأغاني تلك من حيوات أطفالهم، ولا يتخذون التصدي الشديد والمنع أسلوبًا في معالجة هذه الظاهرة الطبيعية جدًا. . بل اعتماد المناقشة المفتوحة الحرة والتحليل غير الرافض والمتهجم لعناصر تلك الأغاني ومضامينها، شرط أن يكون للطفل الكبير هذا أو الذي وصل أعتاب البلوغ نفس الموقع العقلي ونفس الحرية في إبداء آرائه حولها ومن موقع المشاركة والتفاعل، لا تلقِّي الأمر وفرض التنفيذ. . وهنا تكون القناعة الموضوعية لدى الوالدين أولاً . . والتي ينبغي أن تحصل عفويًا وطوعيًا لدى أولئك الأولاد، وبهذا يكون الولد ووالده قد اتخذوا التفهم حول مائدة المحبة المستديرة في البيت طريقًا إلى التواصل والتفاهم مع بعضهم البعض في موضوع الموسيقى والأغاني. وفي كل المواضيع الحياتية التي تنشأ من جراء نمو وتقدم الأطفال وتقدمهم. .

٣. المسرح (التمثيل):

منذ البوادر الأولى لقدرة الطفل على التمييز بين جسمه ومحتويات العالم المحيط به والواقع خارجه، بعد عدة أسابيع من ولادته، يتوضح لديه بالتدريج وجودان قائمان منفصلان:

الأول: نفسه أو ذاته. **والثاني**: الناس والأشياء المحيطة به.

وعندئذ يبدو ذلك العالم المنفصل عنه مثل المسرح أمامه؛ حيث الحركات والأفعال والأقوال ووجود الأشياء وبتنبهه ورقابته لذلك العالم يدرك شيئًا فشيئًا العلاقات بين كيانه (ذاته) وبين ذلك العالم، وبينه وبين الأشياء وبين الناس.

وهكذا تبدأ ذاكرته بالعمل، فيحفظ الصور والأشكال والأفعال والأقوال، ويميز الناس حوله بدءًا من أمه، بعضهم عن بعض، حتى إذا قويت حواسه، وتحدد تلقِّيه لذلك العالم بدأ خياله يعمل على إعادة ما يُعرض أمامه تصورات وعمليات تخيل، وقد تزداد تميزًا هذه القدرة وتزيد وضوحًا وقوة، فيمتلك قدرة تقمّص الناس والأشياء وأدائه لحركاتهم وأصواتهم، حتى يبلغ مرحلة التقليد والمحاكاة المضبوطة التي تدفع الكبار للدهشة والعجب والضحك، وقد يشجعه هذا، فيستمر، فتنمو لديه موهبة، يستقل بها عن أقرانه، ويعرف بقدرته على التمثيل. .

إذًا يولد الطفل، فتقوده مؤثرات العالم حوله إلى الاستجابة بحفظ الأشكال والحركات والأصوات حتى تخيلها وإعادته إنتاجها تمثيلاً من الخيال. .

وفي مـرحلة متقدمة شيئًا من عمر طفولته تظهر لديه هذه القدرة على تقمص شخصيات الكبار والأشخاص الآخرين التي تقع أمام عينيه ويمتلئ شعوره وأحاسيسه بها حد الانفعال والانـدماج بعملـه في أداء تلـك الأدوار، وهو بالتأكيد لا يقصد التمثيل كتمثيل، بل يكون كـل نشاطه ذلك لهوًا أو لعبًا يقصد بـه المتـعة وبعـث السرور في نفسه وحيازة إعجاب من حوله . .

ومـن هـذا الـباب وفي هـذه المرحلة يـدخل الطفـل إلى عالمه الخاص القائم على اللعب الإيهامـي أو التخيلي الذي يقوده إلى تمثيل ما يقع تحت بصره وسمعه وإدراكه واقعيًا . . كما يـتعلم تمـثيل وقائـع وأحـداث عالمه من الأطفال الأكبر سنًا؛ خصوصًا إخوته ومن يكونون حوله دائمًا . .

وفي هـذه المرحلة، يقوم عند الطفل عالم خيالي مواز لعالمه الواقعي، من دون أن يفصل هـو بـين مـا هـو واقـع ومـا هـو خـيال، إذ لا حدود لديه بين العالمين، وفي عالمه هذا يخترع القصص، ويتخيل أحداثًا وحركات وأقوالاً فيتقمص شخصيات لُعَبه ودُماه، ويقوم بعمل تمـثيل كامـل يكاد من قوة وجوده وواقعيته لديه، لا يكون خيالاً . . فَهَو يحاور لُعَبَهُ وتحاوره وتحـصل الحـوادث وتتلون الانفعالات ويقوم الطفل ولُعَبُهُ كلٌ بدوره، وهو ـ الطفل ـ يعير للجمـيع صـوته وتقـوم يـداه بتحـريك تلك اللُّعَب، لدرجة أن بعضهم يعرض حوارًا عبر الهاتـف، حـين تـسمعه لا تكاد تصدق أن الطفل يتَخيله كله بما فيه الشخص أو الدمية التي علـى الطـرف الآخـر، ولا تكاد تميز كلماته وردوده ومحاورته للطرف الآخر عن أي حوار حقيقـي يقـوم به الكبار . . لأن امحاء الحدود لديه بين ما هو واقعي وما هو خيالي يمنحه قوة الانـدماج والـصدق، الـتي لا بـد أن تـسري حرارتهما إلى من يرقب الطفل أو يشاهده عن بعـد . . وهـنا يمكنـنا أن نذكـر أن علـى المـمثلين مـن الكـبار أن يعودوا إلى هذه المرحلة من طفولـتهم أو أن يـتأملوا تأمل دراسة ودقة ملاحظة للأطفال حولهم ليروا مثلاً حيًا ويلمسـوا قوة التقمص وعفويته وصدقه وحرارته حيث لا يكاد يكون تمثيلاً، ويروا أيضًا قوة تأثيره في أي مشاهد . .

وهـذا التمثـيل التخيلـي، يفـيد الطفـل في تنمـية قدرتـه علـى تجـاوز حدوده الواقعية، ويـتعدى حـدود كـل القـيود الـتي يفرضـها عليه واقع الكبار، بل وتحقيق ما لا يتحقق من رغـباته بطـريقة تعويـضية . . كمـا أنه يجيء وسيلة لتخليص الطفل من الانفعالات المؤذية، حين يُسقط ضجره وحزنه وغضبه على شخصيات ممن يتخيلها ويمثلها في عالمه الخاص . .

والمـدهش أن الطفـل في هذه المرحلة قد يتجاوز كثيرًا حدود ما يقع حوله وتحت بصيرته وإدراكـه إلى الإبـداع والتمييـز والخلـق الجديـد حـيث تعمـل مخيلته وطاقته في التمثيل على الانطـلاق في تخيله وتـصوراته، "ويـنـزع الطفـل إلى تمثيل هـذه الأدوار بدقـة تبعث على

الدهشة، فحتى نبرة الصوت يستطيع أن يحاكيها بالضبط". كما أن "الطفل من ناحية أخرى كثيراً ما يضيف إلى هذه الأدوار خلقاً وإبداعاً من عنده. فتأتي الأدوار بنماذج جديدة تعكس خبرات الطفل ورغباته.. "[24].

وفي مراحل لاحقة، وحين تتوضح حدود العالم لديه ويقطع شوطاً في المدرسة، يلمس المربون والدارسون أثر هذا اللعب التمثيلي التخيلي في طاقاته على الإبداع والتميز في التمثيل الواقعي لقصص وأحداث تقدم له ليمثلها بعيداً عن تجاربه الخيالية، لكنها بالتأكيد ستكون التربة التي ستنضج ثمارها في أعماله المسرحية، أو هي الينبوع الذي سيأخذ منه الكثير في تمثيله للأدوار المرسومة الجديدة الواقعية. و "لا تقتصر الألعاب التمثيلية على نماذج الألعاب الخيالية الإيهامية وحسب، ولكنها تشمل أيضاً ومع تطور نمو الطفل ألعاباً تمثيلية واقعية، تتضح في النشاط المنظم للتمثيل في المدارس. وفيما يقوم به الأطفال من روايات.. "[25].

وليس اللعب الإيهامي التخيلي هو الصورة الوحيدة لنشاطه التمثيلي التخيلي، بل إن المتأمل للأطفال وهم يجلسون أمام شاشات التلفزيون، يتابعون عروض مسلسلات الكارتون، إنما يقومون - تخيلياً - بتقمص شخصيات تلك المسلسلات، مندمجين اندماجاً كلياً في عوالمها - خصوصاً - مسلسلات (الكومكس)، بل لا يحتاجون أحياناً إلى سماع الحوارات على الرغم من وجودها.

أو يُظهرون قدرة هائلة ومبدعة على إعادة تمثيلها مستعيدين حتى الحوارات نفسها وبلغتها الفصحى وبكل كلماتها، بل يظهر أيضاً في اندماج الطفل القارئ في قراءة مثل هذه المسلسلات المنشورة في مجلات (الكومكس) أو السيناريوهات المنشورة في مجلات الأطفال الأخرى، حيث نرى هذا حين يعيد عرضها هو خيالياً وعن الذاكرة لغيره من الأطفال..

وما يضيف إلى هذا كاشفاً عن قدراتهم التمثيلية، وألوان نشاطهم المسرحي المبكر، هو إعادتهم الأغاني التي يحبونها مؤداة من قبلهم مع كل حركات مغنيها وأدائهم التمثيلي.. والأكثر من هذا أنهم يعيدون عرض وأداء أغاني أجنبية يعيدون كلماتها بدقة ووضوح من دون معرفة معانيها، فقط ما يصل إليهم انفعالاً وتمثيلاً للحالة وما يحدسونه من معان..

ويُعدّ التمثيل التخيلي مرآة للثقافة السائدة في محيط الطفل، حيث يعيد الطفل بيّنه وبين نفسه أو بينه وبين لُعَبه وأحياناً مع أقرانه، ما يحدث في حياتهم اليومية وما يتسم به محيطهم من صفات، البارزةَ منها خاصة والمثيرة، بل ذهب بعض الدارسين إلى أن هذا التمثيل "يعكس أيضاً روح العصر الذي ينمو فيه الطفل.. "[26].

والتمثيل التخيلي لدى الأطفال يأخذ خطّاً تطورياً كما أسلفنا، من الشخصية والموقف إلى الشخوص والمواقف، ومن الحدث البسيط إلى الأحداث المركبة والمعقدة والكثيرة، ومن التخيلي إلى الخيال المخلوط بالواقع وربما إلى الواقع..

فقد لاحظ (ماركي ـ ١٩٥٣) أن الأطفال قبل سن ثلاث سنوات أظهروا: "إضفاء صفات شخصية على الأشياء: كالتكلم مع الدُمَى أو الأشياء غير الحية" مخلوقات يتخيلها الطفل مثل (العفريت) "البعبع" و "التسمية التخيلية للأشياء (العصا حصانًا) (شربه من كوب فارغ) و "الاستخدام المعقد للمواد كبنائهم لمنزل" ثم يزداد تخيله تعقيدًا كأن "يستخدم الرمل في بناء نفق بدلاً من مجرد حفرة بجاروف.. "(٢٧).

نستنتج من هذا كله أن النزوع إلى التمثيل قرين بالخيال الذي يشكل بوابة إطلالته على العالم ووعيه ومعرفته لحدوده الذاتية وسط الحدود المترامية لذلك العالم الكلي وهو نشاط ثقافي حركي، يشبع حاجته إلى الحركة وإلى فهم واستخدام العالم واستخدامه للوصول إلى معرفته معرفة حقيقية تحتل مساحة كبيرة من ذاكرته ومخزونه المعرفي..

ويُلاحَظ أن الطفل يقبل على مشاهدة التمثيل في المسرح والتليفزيون حتى لو كان العمل للكبار، ويستمتع به، لكنه يقبل ويستمتع بأعمال المسرح، خيال الظل، مسرح الدمى المقدمة للصغار، بل يُظْهر تاريخ المسرح أن المشاهدين من الأطفال عامل أساسي في التطور الذي حصل ليس في مسرح الصغار وحسب، بل حتى في مسارح الكبار، يوم كانت الشخصيات والمواضيع الدينية تُقدم للصغار بقصد التربية والإرشاد، فتفنن المسرحيون الأوائل في أساليب التمثيل والعروض وإضفاء النكهات الخيالية على الشخوص والوقائع الدينية الممثلة في تلك الأعمال.. لقد تطور خيال الظل، ذو المنشأ الديني، إلى الأعمال المسرحية التي تتخذ الدمى شخوصًا لها.. إن المسرح الذي يجرد الشخوص إلى مجرد خيال ظل أو دمى تحركها خيوط، وإلى شخوص تلبس ملابس رمزية لتمثل أناسًا وحيوانات وأشياء تعكس الجهد الجماعي للاقتراب من عوالم وخيالات الطفل وتدلل بقوة على تأثير خيال الطفل وعوالمه الخاصة في ذلك الأداء المسرحي.. وقد أدرك المسرحيون، المعنيون بمسرح الأطفال في كل بقاع العالم، وعلى مدى خط التطور لمسرح الأطفال أنهم يصيبون من النجاح بقدر ما يقتربون من عوالم لعب الأطفال ولهوهم ومن أنماط تخيلهم.. نلاحظ هذا بقوة في ما تنتج مؤسسات إنتاج أفلام الكارتون والدمى، وما تعرضه قنوات التليفزيون من هذه الأعمال.. بل إن جميع مبدعي الأنواع الثقافية للأطفال ينبغي أن يتأملوا كثيرًا في تجارب لعبهم ولهوهم وكل ما يعكسه النشاط اليومي عند الأطفال، ليغترفوا منها ويبدعوا أساليب وليس أسلوبًا واحدًا، في تقديم أعمالهم للأطفال.

إن الكاتب والمترجم والمسرحي الذي قدم أعمالاً مميزة في مسرح الطفل، المرحوم عزّي الوهاب، وضع على نحو عفوي عينَةً على هذا العالم الغني، وحاول الاستفادة منه في أعماله المسرحية للأطفال، يقول الأستاذ عزّي "سميت تجربتي بمسرح اللعب، لأنني حاولت أن أجعل الأطفال الممثلين يلعبون على خشبه المسرح على أمل انتقال روح اللعب إلى الأطفال المسمرين على الكراسي في القاعة.. "(٢٨).

إن حاجة الطفل إلى المشاهدة المسرحية وإلى عروض التمثيل بأنواعه حاجة أصيلة وعميقة في نفسه مثل حاجته إلى اللعب وإلى الخيال، فإذا عرفنا أن مسرح الطفل تستعير أعماله كلا النشاطين: اللعب والخيال، بكل ما فيها من إغراء وجذب وإمتاع عن طريقها تتكون ذاكرته الثقافية وتنمو وتزداد معرفته وينشأ على نحو جاد وغني وعيه وحصيلته المعرفية.

يقول دلوس المسرح العراقي الأستاذ حسب الله يحيى: "في المسرح تكون المتعة أولاً، وإذا تمتع الطفل استطاع أن يستوعب ويتفهم، ودون ذلك يصاب بالملل. وكل عرض ممل، مهما امتلك من رؤى مهمة يخفق في تحقيق مهماته التي يرجو توصيلها إلى الطفل.. "[٢٩].

فالطفل مثلاً خصوصًا في عمر ست سنوات ودونه "غير قادر في لعبه المسرحي على فصل احتياجاته عن الشخصية التي يحاكيها (يمثلها)"[٣٠]. فهو منخرط في عالم واحد هو مزيج من واقعه وخياله ومن دون أي حدود.. ومن هنا يأتي ما قلناه من أنه يضفي فهمه لنفسه واحتياجاته والعالم على تمثيله التخيلي وبه يعوض عما لا يستطيع الحصول عليه، فيسد بالخيال نقص عالمه.. وبه يعبر ـ كوسيلة أساسية ورئيسة ـ عن وعيه لذلك العالم ولنفسه..

إن هدف الطفل من حضوره المسرح ومشاهدته المسرحية هو طلب المتعة أولاً وثانيًا، والإطلاع وإضافة مناظر ومشاهدات وأفعال وأفكار ربما رابعًا وخامسًا، غير أن للقائمين على مسرح الطفل كُتّابًا ومخرجين وممثلين وعناصر مسرحية أخرى، يبذلون الجهد الجماعي المشترك لإغراء الطفل وإمتاعه والاستيلاء على حضوره كله، بشد انتباهه إلى ما يدور على خشبة المسرح، غير أنهم يهدفون في النهاية إلى إيصال فكرة أو أفكار وموقف أو مواقف، ربما فيها حكمة أو معنًى أو مغزًى، أو إضافة لوعيه وإثراء لتصوراته وخياله وأفكاره لمساعدته على تعميق حسه بالحياة وامتلاكه إجابات عن كثير من التساؤلات التي دستها محاولاته اليومية المتكررة والمستمرة للتصالح مع الوجود من حوله وهو يجس نبض الحياة.. فالطفولة "هي المرحلة الأساسية للحياة، حيث تتكون خلالها الاتجاهات والعادات وأنماط السلوك التي تحدد لدرجة كبيرة مدى إمكانية الفرد وقدرته على التكيف للحياة فيما بعد خلال السنوات الأولى من الحياة.."[١].

وعليه، فإن لمسرح الطفل أهدافًا يضعها (المؤلف والمخرج وكل الجماعة المؤدية للمسرحية) نُصْب أعينهم ويسعون لتحقيقها، حتى إنَّ المسرحية كلها، نصًّا ولغة إخراج ولغة تمثيل، وبكل عناصرها، تعد لديهم، رموزًا تنمو من مشهد إلى مشهد، وشفرات عناصرها الصور والحركات والأفعال والأصوات، والظلال والإضاءات.. تعيد كلها تشكيل العمل وصياغته بصورته الجديدة المقدمة على خشبة المسرح، وفي خيال المشاهد

الصغير، حتى ليغدو العمل المسرحي كله وجوداً فنيًا آخر متكاملاً آزر بعضه بعضاً، ليصل إلى اللغة أو المعاني الكلية، التي تؤثر في الطفل وتسهم في إغناء وعيه ونموه، وزيادة ثروته من الكلمات والصور والمعاني والحركات والرموز والإيماءات، يكون بها كلها قد حصل على شيء جديد يزيد من ثراء حياته ويضاعف الإحساس بوجوده وتعميق قدرته العقلية وتمكنه من الفهم والاستيعاب، بل والتفكير بشيء جديد وعلى نحو جديد.

وبناء على هذا كله ورغبة، بل وعملاً للوصول إليه، يدرك العاملون في مسرح الطفل، عند تقديمهم المسرحية، ضرورة التمكن من وسائلهم المسرحية القادرة على تحقيق أهدافهم الثقافية والحياتية، التي يهدفون إليها، فيقترب الجيدون منهم من العوالم الخاصة بالطفل، من حقائق تحولاته الحياتية حسب مراحله العمرية، وما يتمتع بها من خيالات وأفكار وقدرات، فينخرطون تمامًا في عوالمه تلك ويستعيرون منها أساليبهم المسرحية أو في الأقل يطوعون عناصر فن المسرح وأدواته لتلك العوالم الخاصة وحقائقها: بيولوجية وبيئية.. فردية واجتماعية.. نفسية وعقلية.. مما يحببه ويشده ويجذبه في الحياة، وما يتعض منه ويبعده ويتسبب في نفوره مما يعيش ويشاهد ويختبر.. "ولغرض أن يحقق عرض مسرح الطفل أهدافه لا بد من إيجاد الشخصية (البطل) التي يتوحد معها الطفل، لذا عمد المؤلفون، المخرجون إلى الاستعانة بأجواء وشخصيات وحكايات، حرصوا أن تكون قريبة من نفسية الطفل وعالمه، وتضمينها محتوى يتوافق مع مدركات الأطفال الحسية والعقلية لتمنحه مشاعر وأفكاراً مباشرة وحية، مما يجعل المتلقي (الطفل) يتأثر آنيًا ويستجيب..."[ب].

وعدا عن أن تجربة حضور الأطفال إلى المسرح تشكل فرصة ولونًا جديداً من المغامرة ـ هكذا يفكر الطفل بها ويعيشها في نفسه ـ أو نافذة ينتظر أن يطلّ منها على الجديد والغريب والمدهش، كذلك عدا عن أنها وسيلة تسلية يقضيها باللهو الإسقاطي، أي أنه يشارك اللاّعبين على المسرح لعبهم وهو جالس على مقعده، بتصوراته وأحلام يقظته ورغباته واندفاع خيالاته وتفجر انفعالاته، عدا هذا كله، فإنه فرصة لتفريغ الانفعالات والاحتدامات الداخلية المحبوسة، والمشاركة مع جمع من أقرانه في صنع جو قد يجد فيه الفرصة ليفرح ويبكي ويحزن ويصيح ويضحك ويصرخ ويحتج متلبساً حال الممثل أو متقمّصًا خياليًا شخصيته كلها، فنجده وقد انفصل عن حاله الطبيعية، لا يتردد في إلقاء تعليقاته والتصريح بأحاسيسه وانفعالاته، وإخراج كل ما يعتمل في نفسه ضمن جو جماعي متآلف ومتوحّد، ومشترك جميعه مع من على خشبة المسرح في صنعه.. فحضور "الطفل إلى المسرح وتلقّيه العرض يكون متميزاً عن حضوره لأية فعالية أخرى، لأنه ليس عادة يومية متكررة بتوقيتات ثابتة من الدراما والبرامج التليفزيونية، الطفل يقصد المسرح ليشكل مع أقرانه الآخرين جمهوراً متجانسًا، تسري فيه تأثيرات المشاعر الجماعية بسرعة، وقوة اكبر مما يحدث لدى جمهور الكبار.."[ج].

ومن هنا تأتي حاجة الطفل إلى المسرح الخاص به تمثيلاً ومشاهدةً، فهو رافد من روافد النهر الثقافي الكبير ووسيلة من وسائل الترفيه واللهو والاستمتاع الإيجابي بوصفه مصدر تزود ثقافي لا يمكن أن يسد نقص حاجة الطفل إليه أو يعوضه أي من الروافد أو الألوان الثقافية الأخرى. . إنه (مسرح الطفل) يشكل تنوعاً بوسائل تمتع الأطفال بأوقات فراغهم وتنوعاً في مصادرهم الثقافية، ومن الوسائل الأولى والرئيسة في تنمية حس التذوق ونماء التخيل لدى الأطفال.

إن مشاهدة العروض المسرحية الخاصة بالأطفال، عروض الدمى وأفلام الكارتون. في دور مسرح وسينما خاصة بهم حيث ينتقل الطفل من مستوى إلى مستوى، ومن نوع إلى نوع مختلف، يشارك بوجوده ـ متوحداً في انخراطه المندمج المستمتع ـ جوعاً من الأطفال، حيث المشاهدة والمتابعة والتركيز والتواصل، يصيب متعة ويتعلم، وكذلك يكتشف ما يمكن أن يتنبه له الآخرون ويفكرون به ويستنتجونه مما لا يخطر له على بال، وكذلك ما يضيفه هو بجهده الشخصي مما ينتبه هو وحده له ويفكر به ويستنتجه مما لا يخطر لغيره على بال. . فيغتني بأفكار غيره ويُغْني غيره بأفكاره. . ومن هنا تأتي الضرورة لمسرح الطفل وعروضه، والعمل على إشاعته وإغنائه وبناء المسارح الخاصة به وتخصيص الكوادر الهاوية له قبل كونه مصدر عمل. . فهو وسيلة من وسائل متعته وإنماء ثقافته في وقت راحته وفراغه.

٤. الكتاب وما يتبعه كالقراءة والأدب والثقافة العلمية:

على الرغم من التغيّر الكبير والهائل الذي طرأ على كل وسائل الحياة وأساليبها وأنواعها وأشكالها في العصر الحديث. وعلى الرغم من الثورة الشاملة في التكنولوجيا ومنها تكنولوجيا وسائل اللهو، يظل الكتاب وسيلة رئيسة وأساسية، بل والمطبوع، كتاباً كان أو مجلة أو جريدة، فقد توهم الكثيرون، كما في كل مكان وزمان، أن المطبوع قد أخلى مكانه لوسائل أكثر عصرية وجدة وإغراء، غير أن المتتبع ـ مثلما في كل عصر ـ ما يلبث أن يرى المطبوع، والكتاب على نحو خاص متربعاً في مكانه، محافظاً على علاقته بقرائه بل ومحافظاً على قوة إغرائه وفاعليته. . فقد قيل هذا عند ظهور الراديو ومن ثَم حين ظهر التلفاز ومسلسلاته وحكاياته وأفلام التحريك، كذلك حين ظهرت السينما. . الآن قيل هذا بعد الثورة الهائلة والانتشار الكبير لألعاب العصر الإلكترونية، والحاسوب وما يتبعه من ثورات في الاتصالات وفي الوسائل العامة مثل شبكة المعلومات الدولية. لكن ومثل كل مرة وجد الكتاب مكانه المميز والظاهر والمرموق بين كل تلك الوسائل، بل واستفاد منها كثيراً وبالقدر الذي جعله يتطور شكلاً وإخراجاً وطباعةً وقوة ألوان. . كما ظهر هذا في أشكال وألوان والمواد المصنوع منها الكتاب فقد تفنن منتجو الكتب بأشكالها

مـن الغـلاف الكارتونـي السـميك إلى التفـنن في شـكله الخارجي الـذي جـاء علـى شكل حيوانات وأشجار وأطيار وأشياء .

وكـذلك ظهـرت أنـواع مـن الكـتب للأطفـال الـتي تُفـتح وتُنشر فتأخذ أشكال بيوت وحدائـق وغابـات وجـبال وحـيوانات ومـصنوعات مجـسمة تمامًا . . إلى آخر هذه الفنون في تصميم الكتاب وإخراجه . .

كـذلك ازداد غنًـى وإغـراء بـتطور فـنون الرسـم والطـباعة والـتطور الكـبير في فـنون الكـتابة . . حتـى الكتاب المدرسي ، المنظور إليه بالجمود والرتابة والنمطية بسبب ما يتصف بـه مـن واجـب ملزم ومن ملازمة لقارئه ملازمة يومية . . حتى هذا الكتاب دخل في منافسة مـع وسـائل العـصر . . مستفيداً منها إلى أبعد الحدود ـ ومـع الكـتاب غـير المدرسـي الحـر والجـاذب والمغـري كاللعبة أو الدمية في السوق . .

إن الكـتاب الـثقافي ـ غـير كـتب المدرسـة ـ شـيء خـاص وجميل يعتز ويفخر كثير من الأطفـال باقتـنائه لـه وحرصـه على اختيار مـكان خاص لمكتبته ، مهـما كانت صـغيرة . . فـ " للطفـولة ثقافـتها . . تعبّـر عـن حاجـة أصيلة في الأطفال ، وهي الحاجة إلى الاستطلاع (بـرلاين ، ١٩٦٥) كمـا تبدو في النـزعة إلى التعرف علـى العـالم المحـيط بهم . وإلى إدراك العلاقات فيه ، إلى الرغبة في المعرفة . . "(٣١) .

ولأن الكـتاب مـن الوسـائل الثقافـية القـريبة مـن الأطفـال والـشيء الغامض باحتوائه الـساكن والـصامت على عوالم مخبوءة بين سطوره وداخل كلماته ، والمغري ، الذي يحرص الطفـل علـى اقتـنائه ، حتـى لو أنفق كل مصروف جيبه ، والذي لا تسبقه من وسيله ثقافية سـوى الحكاية المروية والأغنيات البسيطة الطفولية الشائعة أو المقطوعات التي تتردد شفاهياً بـين الأطفـال كـضوابط إيقاعـية للهوه ولعبه ولازمات لحركاته وهو يقفز أو يجري أو يقوم بتمثـيل مـا يتخيله ويعيده من صور الحياة على مسرح لهوه اليومي ولأن هذا هو ما للكتاب في حـياة الطفـل ، فإن علينا أن نكون حريصين جدًا عند اختيارنا الكتب للأطفال ، مبتعدين عـن الكـتب المدرسـية أو ذات الطبـيعة التعليمية المباشـرة ـ حتى بالنسبة لكتب المعلومات ، فـإن " لطريقتك في اختيار كتب الأطفال الأثر البالغ في تحديد نوع القارئ الذي سيكون عليه أطفالـك ، إذ يجـب أن يكـون الهدف الأساسي في اختيارنا للكتب هو الاستمتاع بقراءتها ـ بالنسبة للأطفال القراء ـ طالما أن غالبيتنا يستمتعون بما يحبون من أشياء . . "(٣٢) .

إن إشـراف الكـبار ـ العائلـة ـ المدرسـة ـ علـى اختـيار الكتب للأطفال ينبغي أن يأخذ بالحـسبان والحـذر الـشديد كـل مـيول الأطفال وتطلعاتهم ورغائبهم ، فقد يكون في طريقة لاختيار الكتاب أثر بالغ على علاقة الطفل المستقبلية بالكتاب ، وقد تؤدي إلى نتائج عكسـية بالنسـبة لما يريده الكبار . .

يقول المربون الفرنسيون: "الأطفال هم الأطفال في كل مكان في العالم. لذا نجدهم الآن - يقصد الفرنسيين - يترجمون من كل لغات العالم لأطفالهم.."[٣٣].

القراءة

لا تبدأ علاقة الطفل بالكتاب في مرحلة قدرته على القراءة، بل قبل ذلك بكثير.. وقد أجمع علماء التربية على أن علاقة الطفل بالكتاب تبدأ في سنواته المبكرة الأولى، حينما يكون بإمكانه التمييز بين الأشكال والصور والألوان، ويكون بإمكانه كذلك متابعة خيط حديث..

ففي حوالي عمر عامين يحب الطفل النظر إلى الكتب المصورة المطبوعة بألوان زاهية للناس والحيوانات والأشياء المألوفة له، فإذا رافقت سياحة عيونهم في الصورة كلمات بسيطة مفهومة تحكي لهم قصصًا بسيطة، فإن الطفل يندمج بكثير من السرور حتى لو لم يفهم كلماتها، فالأصوات تفرحه، وتلوين الصوت وتغير تعابير الوجه تشده، وتدفعه إلى الضحك سعادة، فما يعيشه يعدّ تجربة سارة.. "وتنطوي الخبرات القرائية المبكرة على تأثير واضح على نمو الميول القرائية لدى الطفل فيما بعد، فهي تؤثر ليس على كمية ما يقرأ، ولكن على نوعية ما يقرأ.."[٣٤].

وهذا التماس المبكر مع المطبوعات الموجهة للأطفال والكتب المصورة، مفيد ومؤثر تمامًا على مستقبل علاقة الطفل بالكتاب، بل من المهم والمفيد ترك الكتب معهم، في رفوف غرفهم وفي أماكن لهوهم ونومهم، ليحصلوا على الشعور بامتلاكهم لها شأن أشيائهم ولعبهم الأخرى لتشكل عناصر جاذبة ومغرية ومألوفة في عالمهم الصغير الخاص بهم..

إن قيام الكبار برواية أحداث القصص المرسومة صور أبطالها ووقائعها في صفحات كتبهم تُعَدّ الركيزة الأولى التي لها طعم كل الأشياء الجميلة في خيالهم والتي تشدهم إلى الكتاب، وتجعل الأغراء الذي يحثهم تجاه الكتاب هو الشعور المصاحب لرؤيتهم، والأطفال يستمتعون بالقصص المروية لهم حتى لو أعيدت مرات ومرات.. فهم في كل مرة يتمثلونها ويلونونها بخيالهم، بل ويكسبهم سعادة واعتدادًا أنهم يكشفون عن معرفتهم لما يأتي من أحداث قبل روايتها..

وتتطور علاقة الطفل بالكتاب مع تطوره وتقدمه في السن وفي قدرته على القراءة، ونمو ثروته اللغوية ومثلما تتوضح علاقة الطفل بعالمه مع تقدمه في السن ويزداد تمييزه ما حوله، تتوضح علاقته بالكتاب وبالصورة، وتتطور على نحو أوضح بعد تعلمه القراءة وازدياد حصيلته المعرفية من الكلمات والأفكار..

فمرحلته المبكرة تتطلب نوعًا خاصًّا من الكتب كثيرة الصور كبيرتها، الواضحة

والقريبة من التجسيم بألوانها الحرة وبأشكالها، وفي مرحلته الخيالية، يتجه إلى ما يماثل عالمه من الألعاب والدمى، حيث تضفي قدرته الخيالية على شخوص الكتب وعوالمها ألوانًا غنية ومدهشة من الخيال، ثم يمر بالمرحلة التي تشده علاقات الناس وأحداثهم، خصوصًا ما كان في محيطه كالآباء والأمهات والإخوان والأصدقاء. . كذلك قصص حيوانات وأشياء البيئة الملونة بألوان خياله التي تقترب من التحليق في فضاءات رحبة وواسعة، لترسم عوالم هي مزيج من المألوف في بيئته وتصوراته الخيالية. .

بعد هذه المرحلة تأتي مرحلة المغامرات والقصص التي تحث على البحث والقصص الملغزة وقصص الرحلات بأحداثها الغريبة والغامضة والتي قد يبهج الأولاد بعدها أن تلونها بعض خيوط من المشاعر والأحاسيس الرومانسية. .

وخلال هذه المراحل يكون تعلمه الحروف والقراءة قد أنجز وتقدم في تلقيه عن الكتاب، وازدادت ثروته اللغوية، ونمت شجرة معرفته التي أغنى الكتاب حصيلته منها إضافة إلى ازدياد تفتح وعيه وحصيلته الفكرية. . "فالطفل وهو صغير تكون بيئته الثقافية والمادية والاجتماعية والثقافية محدودة وكلما كبر اتسعت تلك البيئة وازدادت المؤثرات التي تتسبب في زيادة قدراته اللغوية. . "(٣٥).

ولكي تستكمل الفائدة ينبغي أن يُعنى المهتمون بشؤون الأطفال بما يقرأ الأطفال في هذا العصر، إذ إن قراءتهم في أوقات فراغهم تعمل مع الكثير من المؤثرات في إنشاء وتشكيل وتكوين شخصيتهم، بل وفي رسم طريقهم إلى المستقبل، الكاتبة الأمريكية الشهيرة جون أيكن، صاحبة الكتاب الشهير "كيف تكتب للأطفال" كتبت تقول: "إن طفل العصر يجب أن يقرأ عن مشكلات الكون. . " "عن طبقة الأوزون المتآكل، وكل ما يحيط البشرية من مشكلات، مثل الحروب المندلعة في شتى أرجاء العالم، وكذلك الكوارث الطبيعية التي تقع هنا وهناك. . " "والمشكلات التي يعاني منها البشر، مثل تلوث البيئة والانفجار السكاني. . الفقر والجفاف والأمية والمرض والبطالة. . " ونضيف نحن مشكلة الأمن والأمان المفقودين بسبب الجريمة والتصفيات العرقية والطائفية التي عادت بالبشرية إلى مراحل دموية سابقة، والتي أضحى الطفل ومستقبله هدفًا للإيذاء فيها، وصار إحساسه بفقدانهما رعبًا كامنًا في داخله ومؤشر خوف وفزع دائم، حين يجد أن أمه أو أباه مستهدفان، وأن من حوله هم مشروع قتل وموت ... وتواصل جون أيكن: "فمن يدرينا أن هذا الصغير، قد يتعلق بهذه الفكرة أو تلك، ويتابعها دراسة، إلى أن يوفق بعد التعمق فيها عندما يكبر في إيجاد حل للإنسانية إزاءها. . إن حقل الطفل، حقل تلقى فيه بذور عدة لا ندري أيها ينبت وينمو ويزهر ويثمر. . ولم يعد من الممكن أن نقول إن علينا أن ندع الطفل يعيش طفولته البريئة. . "(٣٦).

والقراءة مهمة جداً كنشاط جذاب، ممتع ومفيد يمارسه الطفل في أوقات فراغه، ويعيش من خلاله عالماً جميلاً وساحراً ومكاناً للمعرفة والتجربة الثرية والتحصيل والتربية:

يقول جان جاك روسو في كتابه اعترافات: "لا أدري كيف تعلمت القراءة.. أتذكر فقط كتبي الأولى وأثرها في نفسي، وأني أسجل تاريخ وعي المتواصل لوجودي الخاص منذ قراءتي الأولى.."[٣٧].

ولأن القراءة كانت وما زالت من أكثر الأنشطة الجاذبة للأطفال في أوقات فراغهم، حتى بعد أن أخذت أفلام الكارتون (تُعَدّ قراءة مرئية)، وبعد أن أخذت التكنولوجيا بألعابها الإلكترونية والمعرفية عبر الحاسوب الكثير من وقت فراغ الطفل، لكن بقي للأطفال الكثير من الوقت الذي يقرءون فيه..

ولكن علينا التنبه دائماً إلى السؤال: "ماذا يقرأ..؟" طبعاً إن قراءة أي نص مكتوب ـ مهما كان ـ ضروري جداً ولا توجد حدود وموانع على قراءة الطفل إذا لم يقع النص في دائرة الإيذاء النفسي والعقلي والإنساني والاجتماعي والحضاري للطفل.. كما أن من الضروري أن يتعود أن يعرف ماذا يريد؟ وماذا يقرأ ليصل إلى ما يريد..

"نحن نؤكد أن النص المكتوب للطفل يساهم في إنتاجه ـ بقراءته النص نفسه ـ مثلما يفعل الكاتب، ولا تقتصر مساهمته على الموقف النقدي المسبق أو اللاحق، بل أن هذه المساهمة تتحدث كما قلنا، وكما افترض، في أن الغابة هي من صنع الطفل، أما اتجاهات الحركة في الغابة، فهي من صنع الكاتب.."[٣٨].

إن قارئنا الطفل اليوم، هو عماد نهضة وتقدم البلد غداً، وعلى الرغم من اختلاف واقع إنتاج الكتاب اليوم عما كان، فالأرقام الكبيرة للكتب المنشورة ليس سنوياً بل يومياً في العالم. وتزاحم عنواناتها وتعدد أبوابها في الاتجاه الواحد، وتعدد اتجاهاتها في الموضوع الواحد والتباين الهائل والكبير والمحسوب علمياً ليس للمواضيع المختلفة، بل في الموضوع الواحد. على الرغم من هذا كله، وبوصفه عاملاً مساعداً، فإن أهداف القراءة ظلت واحدة، ومهما تعددت ألوان وأسباب الحاجة للقراءة..

يقول كاتب الأطفال العربي الكبير عبد التواب يوسف: "إن الكتابة ونحن في القرن الواحد والعشرين تحتاج منا إلى رؤية مستقبلية، لن نستطيعها إلا إذا عرفنا ما يجري على الساحة العالمية، دراسته وقراءة وترجمة المتميز والناجح منه لنلحق بمن سبقونا على الطريق، ولا عيب في أنهم سبقونا، فقد كان لنا السبق في الماضي، وأخذوا عنا، ومن المهم أن نكتشف المبدعين في سن مبكرة، وأن نعينهم على إبداعهم، أن نساعدهم على صقل مواهبهم، وان نرعاهم بكل ما لدينا من طاقة، لأنهم يصنعون مستقبل أبنائنا، الذي هو مستقبل بلادنا وأوطاننا.."[٣٩].

ومن بين مصادر الكتابة للأطفال عدا واقع حياته اليومية وبيته العائلية وصورة الحياة في محيط المحلة والمجتمع والحقائق التاريخية والجغرافية والعلمية، العلاقة بالبيئة الحيوانية القريبة من الطفولة وعالم لعبه وأشيائه، عدا هذا، فإن التراث الشعبي هو النبع الخيالي للحكايات والأساطير والشخصيات المحببة، الذي لا ينضب، والينبوع الذي تنبت على ضفافه وتزهر الأغاني الجميلة كثيرة التشويق والإمتاع للأطفال والقصص المشوقة والحكايات، وهو مصدر كبير من مصادر المعرفة العميقة القائمة على التجربة والحكمة لدى الإنسان وبالإنسان والحياة والطبيعة والكون، التي يتولى كتّاب الأطفال مهمة إيصالها من خلال الأعمال المكتوبة والمغناة والمرسومة والمصورة الناجحة..

إذ "لا شك أن الفلكلور (وهو مادة التراث الشعبي) هو حصيلة الثقافة الشعبية الحية الفعالة والمتراكمة من أقدم العصور والمسايرة لتاريخ الشعب والمعينة على تقدمه.."[٤٠].

ويتصدر أدب الأطفال، القصص والحكايات المسرودة والمصورة والسيناريو، وكذلك الأشعار المكتوبة للأطفال.. يتصدر هذا الأدب قائمة الكتب المنتجة في كل بلدان العالم.. على الرغم من المسحة العلمية الغالبة على صفة العصر والمؤثرة على حركة الإنسان، ذلك لأن الأدب هو النشاط الثقافي الموكولة له مهمة تنمية روح الإنسان وإثرائها ومعادلة بنائه الحيوي بخلق كل التوازنات الحياتية، ومنها في المقدمة توازنه النفسي والعقلي والروحي، ما دام الطفل في أطوار النمو وفي مراحل التقدم إلى المستقبل.. حيث "يمثل الطفل فئة بشرية مهمة وخطيرة، لذا تضع المجتمعات المتحضرة والنامية في اعتباراتها، أن سد احتياجات الطفل من الغذاء والثقافة مقياس مهم ينعكس على نشوء تلك المجتمعات.."[٤١].

فـ"إن الابتداء السعيد أهم السبل للوصول إلى الكمال والسعادة.."[٤١]. كما يقول أفلاطون..

ولأننا نورد دائمًا حالة وسببًا دائمين للكثير من تخلفنا وعللنا الحضارية هي "أننا متأخرون" ـ التأخر والتخلف، من ثم لمّ النفس والجهد للتوجه واللحاق.. هكذا هي الحال دائمًا.. فإننا نحاول الآن أخذ ما فاتنا وعمل ما غفلنا عنه عقوداً طويلة، بل لأكثر من قرن.. ذلك هو الاهتمام والعناية بأدب الأطفال، الذي توليه المجتمعات المتقدمة أولوية مطلقة حتى على توجهاتها العلمية والعملية..

يقول الدكتور هادي نعمان الهيتي: "الاهتمام بالطفولة كان حاضراً منذ بدء الحياة الإنسانية، لكن الاهتمام باكتشاف الحقائق في هذا المجال على وفق المنهج العلمي لا يزال حديث النشأة.."[٤٢].

تقول الباحثة طاهرة داخل في أطروحتها للماجستير الموسومة بـ"قصص الأطفال في

العراق ـ دراسة فنية تاريخية" "في الوقت الذي بدأت أنظارنا تتوجه إلى دراسة أدب الأطفال في الوطن العربي، كانت دول العالم الغربي تقطع أشواطًا كبيرة في إصداراتها للطفل، وفي دراساتها عنه، التي ارتبطت ارتباطًا وثيقًا بدراسات علم النفس ودراسات الفنون الأخرى وأهمها الرسم والفنون السمعية والبصرية مثل الموسيقى والغناء.. "(٤٣).

وكتب الأطفال في تعددها وتنوعها تحاكي تعدد وتنوع الأشياء الجميلة في الحياة والطبيعة، وتتناغى ألوانها وعطورها وأصواتها وأشكالها في تنافس غريب لجذب العين البشرية، وعين الطفل المولعة بالجمال على نحو خاص..

ومن بين فروع وألوان الكتابة للأطفال، ليس في العراق أو في الوطن العربي، بل في العالم كله تشغل الكتابة القصصية المساحة الأكبر والأهم في الإنتاج الأدبي خاصة وإنتاج الكتب على وجه العموم، حيث "تبرز قصة الأطفال بكونها الفرع الأكثر انتشاراً في أقلام الكتاب والأكثر تأثيراً في الطفل لكونها تضم عناصر جذب وتشويق تشد الطفل القارئ إليها بيسر وسهولة.. "(٤٤).

ولأن "ليس هناك طفل، إنما طفولة تتعدد وتتلون ليس في المستويات الفردية وحسب، بل في مستوى المراحل، وعليه فالأطفال استعدادات، ومستويات ذكاء ومستويات خيال، ومستويات تكوّن، فهم إذن مستويات تلقٍ وإذًا ليست هناك قصة أطفال واحدة أنما هنالك قصص للأطفال، تتباين وتتمايز بتباين وتمايز ما أسلفناه، في حين أن للكبار قصة واحدة، وأفكاراً ولغة، ولكن بأساليب متنوعة ومختلفة سذاجة وعمقًا ورؤية وقربًا وبعداً عن الحداثة والعصرانية.. "(٤٥).

والقصة عالم ساحر، فعدا عن مهماتها الجمالية والتشويقية والتذوقية وانماء الخيال، وعدا عن كونها الوسيلة الأولى لجذب الأطفال إلى الكتابة والقراءة عمومًا وخلق عادة المطالعة المستمرة لديه، عدا هذا كله، فقد "أفادت القصة علماء التربية، حين وجدوا أن للقصة المكتوبة للطفل أثراً في (تعلّم التعلّم).. "(٤٦).

فالقصة المكتوبة للأطفال تُعدُّ وسيلة وهدفًا، وشيئًا جميلاً يمكن اعتماد إقبال الأطفال عليها لإحداث تغييرات في واقع الأطفال وصنع أعمال لفئات من الأطفال ما كان ممكنًا تحقيقها لولاها. "أفادت القصة علماء التربية أيضًا حين أقاموا نمطًا من التجارب التي تُسمى مباراة العمر العقلي في تطور طرائق تعليم الأطفال المتخلفين عقليًا، لأن للقصة القدرة على اجتذاب مسامع الأطفال وشد انتباههم.. "(٤٧).

وإمكانية الجذب هذه وشد الانتباه، نتيجة للإمكانات الكامنة في بناء قصة الطفل والمميزة لها عن قصة الكبار مثلاً، فهي (قصة الأطفال) "تحمل نزعات إنسانية، وإن كانت

لا تتضمن حدثًا بالمعنى الذي ألفناه وتعارفنا عليه ـ كما يقول الدكتور هادي نعمان الهيتي ـ فهي تكتفي بَجس عواطف الطفل وتسليته من خلال أفكار جميلة تنتهي بدعابة أو مفاجأة . . "(٤٨).

وعدا هذا، وبهذا الذي تقدم، فإن قصة الأطفال تحقق أهدافها التربوية كتحصيل حاصل مطلوب تربويًا وعلى نحو غير مباشر، خلال تشوّق القارئ الطفل ورغبته الشديدة في متابعتها وشغفه بأحداثها وبلوغه مستوى آسر من المتعة والسرور والتسلية: " فإنها ـ القصة ـ قد تدفعه إلى التفكير، وتزرع فيه روح المبادهة والمبادأة والإقدام والإصرار على تتبع الحدث أو الأحداث، والتلّبس بها إلى حد الاندماج وضياع الحدود بينه وبين بطل القصة . . "(٤٩).

كما أن من القصص ما تحمل في نهايتها، التي هي القفلة أو ضربة النهاية، زُبْدة أو طعمًا نهائيًا جميلاً محملاً بالأفكار وبالأثر النفسي الجميل. فالقُفل أو ضربة النهاية ـ في القصة ـ " هي الحدث أو المفارقة الساخرة أو الحادة التي تنتهي عندها حركة القصة. وتشكل آخر حركة في مجرى إيقاع القصة، وعادة تأتي قوية متميزة، تنجح في إثارة انتباه القارئ، وتوحي له بالمعنى أو المغزى النهائي، ووظيفتها جمالية وفنية ومضمونيه، حيث تتجمع فيها ظلال القصة، وينتهي عندها نمو كل العناصر، ويكتمل المعنى من مجموع المعاني الجزئية بحيث تُغْنيه وعيًا، وتثيره فكريًا، إنها بعبارة أخرى تعمل عمل الضربة الموسيقية الأخير في المعزوفة الناجحَة . . "(٥٠).

ويأتي تأثير القصة هذا أيضًا من ضياع الحدود في وعي القارئ وعقله بين الواقع والخيال، وكذلك بين ما يقع له فعلاً وبين ما يقرؤه؛ . . إذ إن " عناصر الإقناع الفني التي تتصف بالحسيَّة، وتفتح كل أبواب التصديق أمام قارئها إلى حد التلبس والاندماج، وهذا ما ندعوه في قصص الكبار بالصدق الفني الذي يستمد حيثياته من داخل العمل الفني نفسه . . "(٥١).

وعليه، فإن قصة الأطفال كأي شيء جميل، مثل دُمَاه وألعابه وسيلة تربية وإمتاع وتسلية ولهو يصيب به القدر الكبير من المفيد والمفرح والباعث على السعادة. . فالقصة بعدُ " رسالتها الجمال وفاعليتها كفاعلية الجمال وتأثيره، ودورها في الحياة أن تمنح السرور والبهجة وأن تثير وتقوّي جوانب الروح من خلال البهجة، وهذه هي الوظيفة الأساسية للقصة. وأكبر فائدة يجنيها الطفل من القصة، هي الإعجاب بالجمال وتذوقه، ذلك الذي يمنح روح الإنسان رغبة في النمو بأحاسيس جديدة . . "(٥٢).

وليست القصة هي اللون الوحيد في كتب الأطفال، لكنها الأول والأكثر قدرة على جذب الطفل وشده إليها في أوقات فراغه، وأسره الأسر الجميل واللذيذ في عوالمها،

والعامل الأول في غرس عادة القراءة لديه، وتقريب الكتاب منه حد إغفاله للعبه ولهوه وانصرافه عن كثير من أنشطته الأخرى. فعدا كتب القصة، هناك كتب المعلومات المكتوبة والمُخْرَجة والمرسومة بأشكال وألوان تشوقه وتمتعه، وكتب التسلية والشعر. وكتب الحقائق العلمية وظواهر الطبيعة وكائناتها وكتب الخيال العلمي. التي تجمع عادة بين تقديم المعلومات والحقائق العلمية والخيال وقصص المغامرات والأحداث المشوقة والعجائبية..

"وإذا ما كان العلم قد فتح أمام الخيال آفاقًا تعادل تلك التي انفتحت أمامه في السابق بتأثير الخيال، فإن تطوره جعل الكاتب مقيدًا أكثر من ذي قبل بالمعلوماتية التي لا يمكن الاستغناء عنها بأية حال من الأحوال، أي أن الكاتب المعاصر - كاتب الخيال العلمي - بحاجة لأن يطّلع على المعلومات العلمية الدقيقة أكثر مما كان يفعل في السابق كتّاب مثل (ألدوس هكسلي) أو هـ.ج. ويلز (أيج. جي. ويلز)"(٥٣).

لقد أخذت القراءة، الشاغل الأهم لوقت فراغ الطفل ووسيلتها الكتاب، المساحة الأكبر، فهي واقعياً تأخذ أكبر مساحة من عمر الإنسان إذا وضعنا في حسابنا انكباب كل الأطفال على كتب الدراسة لكل المراحل حتى آخر شهادة.

فعلى الرغم من الميل الأساسي للطفل للهو واللعب، لكن هذا الميل قد يكمله ويستعيض عنه انصرافه إلى ممارسات أخرى وفي مقدمتها القراءة.. فإن هناك الكثير من الهوايات الخاصة التي قد تختلط باللعب، وقد تستقل عنه لتأخذ من وقت فراغ الطفل الكثير، فمن خلال الميل الذي يلمسه الطفل لديه، أو يلمسه أبواه ومعلموه، ينتقل الطفل من اللعب، ومن ممارسة أعمال يدوية، إلى تبلور اتجاه خاص لديه، قد يكون لغويًا جماليًا، فنراه وقد استغرقته القراءة، وتتبع الرنين الجمالي الخاص لجرس الكلمات، وإيقاعاتها المصاحبة؛ فتتولد لديه بدايات الحس والرؤية الجمالية الخاصة للعالم المحيط به، فيكون شاعراً مثلاً.. وقد يتطور عمله - من خلال اللهو - للدُمَى والأشكال والأشياء إلى النحت، وإلى السيراميك وصناعة أشياء أخرى جميلة، وقد تُفْضي به خربشاته ورسومه الأولى إلى الرسم بموهبة وتميز مبدع، وقد يتجه اتجاهًا علميًا، فيتبع ولعه في الاطلاع والمتابعة العلمية وإجراء التجارب والاختبارات البسيطة أولاً إلى استنتاجات واستنباطات قد تقوده فيما بعد إلى اختراعات مهمة، تمامًا مثلما قد يُفْضي به اللعب في الشارع إلى أن تأخذه هوايته الرياضية تمامًا: (لعبة كرة القدم مثلاً) فيكون في فريق أشبال أحد النوادي أو التجمعات الرياضية، ثم لاعبًا بارزًا..

غير أن ما نؤكده نحن - في بحثنا هذا - ونراه المهم جداً، هو أن يأخذ الطفل حقه كاملاً في وقت الفراغ، وأن يعمد إلى ملء وقت فراغه هذا وفقًا لما يحب ويهوى، ويمكن توجيهه في هذا ومساعدته، ما دامت المطالعة والقراءة غير المدرسية تعد المهارة المطلوبة الآن.. وهي

مهارة فعلاً . . تُكتسب اكتسابًا . . "إن القراءة مهارة، مثل المهارات المهمة كالرياضة والسفر والاكتشاف والمشاهدة والفن، ومن الممكن إتقانها جيداً، بدراسة أصولها، والتدريب عليها، وممارستها بإتقان، وفق برنامج خاص تُقدم خلاله مقطوعات يقرؤها الطفل في وقت محدد من الزمن، لاختبار إمكاناته، إذ إن هدفنا أن يصل إلى أن يقرأ صفحة كاملة، وكأنه يشاهد لوحة فنية، ويستطيع بسهولة تذكّر التفاصيل فيها معًا، في الصورة والصفحة، والحق أن ذلك يمنحه وقتًا إضافيًا ليقرأ الكثير. غير الدروس. خاصة إذا لم تكن تأخذ منه مساحة زمنية كبيرة، لأنها تترك له مجالاً يمارس خلاله قراءة ما يحب، وهذه إضافة بدون شك . . إذا قرأ الطفل عرف المزيد . . "(٥٤).

ومثلما اهتم المختصون بشؤون الطفولة في العالم بكل أنشطة الأطفال في أوقات فراغهم، ووضعوا لها الأسس وأصول التدريب وهيئوا لها أمكنة التدريب ووسائلها- كان للقراءة حصتها في هذا المجال، وقد نُشرت دراسات وكتبت مقترحات، ووضعت جداول واقتُرحت أساليب لجذب الأطفال وتدريبهم على القراءة في أوقات فراغهم، وتحويلها إلى عادة مستمرة. ومن هؤلاء الدارسين "جودي بودارت" التي أضافت فرعًا جديداً لعلم القراءة يجمع ما بين (المكتبات، علم النفس، الكتب، القراءة) كل ذلك في سلة واحدة، وقد اختارت لمادتها اسمًا منحوتًا، وما أكثر ما يبتكرون من أسماء لمصنفاتهم . . أسمته (حديث الكتب) إن صحّت الترجمة، وهو ليس نقداً لها ولا عرضًا، إنما هو (مادة) لها قواعدها وأصولها، يستهدفون بها جذب القراء من كل الأعمار إلى كتاب معين قرأته معلمة أو معلم، أمينة مكتبة، أو عامل في مجال الطفولة. "هم يرون أن القراءة لون من الاستكشاف لعوالم جديدة وأفكار وأناس وتجارب غير مسبوقة، وفي تقديرهم أن الذين لا يدركون إلى أي حد هي ممتعة عملية القراءة فضلاً عن كل ما قيل، فيها الكثير من الإشباع للعواطف والتعرف على الحياة . . "(٥٥).

ولمثل هذا تشير الباحثة " طاهرة داخل " في رسالتها للماجستير حين تقول: "ونحن نتفق مع مقولة صامويل تيلر كولريدج في كتابه (تربية الطفل) حين يعلن قائلاً: [علينا أن ننكب على مَلَكات الطفل العقلية، التي توقظها الطبيعة أولاً، والتي تكون، بناء على ذلك، المجال الأول للرعاية، ونعني بذلك: الذاكرة والخيال] "(٥٦).

ونضيف نحن أن تطبيقات هذه الرعاية تتمثل في العناية بكتاب الأطفال أولاً، وباعتماد كل الأساليب المؤدية إلى تشجيع عملية القراءة وإشاعتها واستحداث كل الأساليب المفيدة في هذا الاتجاه.

وحين نضع أمام أعيننا دراسة مسألة القراءة عندنا نحن العرب، وفي العراق، تطفر إلى أذهاننا أعداد الكتب التي تُكتب وتُنشر خصيصًا للأطفال، وبالتأكيد فإننا نكون قد أخذنا

أنفسنا إلى ما يوجع القلب فعلاً، فعدا عن أن الكثير من الكتب لا تتوفر على مواصفات الكتب العالمية للأطفال مواضيع وأساليب كتابة وإخراجاً وطباعة، فإن قلّتها التي تؤشر ندرة حقيقية تترك غُصّة لدى المتابع لا الباحث الذي ينظر في الإحصاءات.

ولقد وصف هذا الواقع المؤلم كاتب الأطفال العربي الكبير عبد التواب يوسف، في حقل الكتب وحسب والحاجة إليها حين كتب "ونحن العرب لا نعاني أزمة في مجال كتب الأطفال وما نعانيه شيء أكبر من الأزمة.. إنها مجاعة حقيقية.."[٥٧].

ولكي نستطيع رؤية حجم هذه المجاعة كما يسميها الأستاذ عبد التواب، ونبصر ضخامة الكارثة، سنعمد ـ مضطرين ـ إلى مراجعة ميدانية عن القراءة والوقوف على بعض الأرقام التي سترسم لنا وتدلنا على ذلك، وإن كانت الدراسة قديمة ـ ربما أُجريت نهاية السبعينيات من القرن الماضي، فالمصدر المنشورة فيه مطبوع عام ١٩٩٢ والتي ستثير فينا ليس القلق على الوضع الثقافي للأطفال العرب بل الذعر والفزع. وقد نشرت الدول هذه الأرقام في العام الدولي للطفل ١٩٧٩، ونسب الأرقام التي سنوردها هي ناتج قسمة عدد نسخ الكتب المطبوعة على عدد الأطفال القراء، وهي كالآتي:

- الاتحاد السوفيتي ـ سابقًا ـ (٤,٧ ٪ كتابًا)
- الولايات المتحدة (٣,٩ ٪ كتابًا)
- وتأسف إنجلترا وهي تضع هذا الرقم (٢,٦ ٪ كتابًا).

وهكذا يبدو الرقم ضئيلاً جداً في الدول المتقدمة، إذ لا يتجاوز في أحسن أحواله الـ (٥ ٪)، بينما يصل عدد الأطفال إلى نسبة (٢٥ ٪).

تُرى، ماذا سيكون علية نصيب الطفل العربي من الكتب سنوياً؟ لقد حاول البعض إجراء مثل هذه الإحصائية وتبين: "أن نصيب الطفل العربي من الكتب سنوياً لا يزيد على سطر في كتاب أو ربما كلمة.."[٥٨].

وإذا راجعنا واقع إصدار الكتب للأطفال في العالم، في العام الدولي للطفل، لوجدنا أن (٢٠٠٠) إلى (٢٥٠٠) كتاب للأطفال يصدر سنوياً في الولايات المتحدة، تُباع بسعر موحد (٥) إلى (١٠) سنتات، ومع هذا فالثمن لبيعها الإجمالي يُقدر بـ (١٢٥) مليون دولار. وفي الولايات المتحدة ستون (٦٠) داراً تعمل في مجال نشر كتب الأطفال، وهي تعتمد في بيعها على ما بين (٧٥ ٪) و (٩٠ ٪) للمكتبات العامة والمدارس، وهناك مجلة متخصصة تصدر كل شهرين حول كتب الأطفال، ويُمنح كتاب واحد كل عام جائزة (نيوبري) الشهيرة، مع عدد من الكتب القليلة، تشير لجنة الجائزة إليها تحت عنوان: (قائمة الشرف).

"في الاتحاد السوفيتي (سابقًا)، صدر عام ١٩٧٠ (٢٥٤٠) كتابًا في (٢٧٠) مليون نسخة، وفي عام ١٩٧٧ صدر (٣١٧٨) كتابا جديداً في (٥٠٥) ملايين نسخة، وبلغت نسبتها (٢٥ ٪) من مجموع الكتب الصادرة في البلاد.."[٥٩].

ولكي ندرك أهمية المدارس في تشجيع صدور كتاب للأطفال واعتمادها كمدارس على كتاب الأطفال (خارج الكتاب المدرسي) في استكمال عملياتها التربوية والتعليمية، يكفينا أن نراجع هذه الأرقام: "أعمال هانز أندرسون" في الدانمارك ظهرت في (٣٦٠) طبعة، بخمسين مليون نسخة، و(حكايات الأخوين جريم) في ألمانيا بـ(٢٨٥) طبعة وصلت إلى (٣٢) مليون نسخة، و(بيرو) في فرنسا (٢٠٤) طبعات في (٢٨) مليون نسخة، و(مارك توين) في أمريكا (٣٧٤) طبعة في (٢٢) مليون نسخة، و(جياني روداري) الإيطالي في (٤٠٩) طبعات بـ(٨,٨) مليون نسخة، و(أستريد لنجرين) السويدية بـ(٦٠) طبعة في (٣,٥) مليون نسخة؛ وذلك لأن تلاميذ المدارس عندهم (٤٣) مليون تلميذ"[٦٠].

وإذا انتقلنا إلى البلدان العربية، فإن الأرقام تُخجلنا لتواضعها، مع أننا أصحاب (وخير جليس في الأنام كتاب) و(اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد..)، والذين يرددون دائمًا قول الله تعالى: ﴿.. قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ..﴾ (الزمر: ٩). ففي الوقت الذي لا تُولي الهند كتب الأطفال اهتمامًا كما هي الحال عليه في كتب الكبار، إذ لا تصل نسبتها إلى كتب الكبار (٣٪)، فإن كتب الأطفال في الأقطار العربية مجتمعة لا تبلغ شيئًا يسيراً مما يصدر في الهند!

" وعدا مصر التي أصدرت حتى العام الدولي للطفل ما يصل إلى(٢٠٠٠) كتاب، نجد أن الرقم يصل إلى (٤٠٠) في السودان، وإلى (٣٠٠) في سوريا، وإلى (٢٠٠) في العراق، و (١٠٠) في تونس، أي أن عدد كتب للأطفال عند الدول العربية مجتمعة يصل إلى (٣٠٠٠) كتاب، وفي كل الأحوال لا يزيد على (٤٠٠٠) كتاب..."[٦١].

التليفزيون:

وبعد الكتاب يأتي التلفاز في دائرة التأثير على الطفل تكونًا ونمواً، فعلى الرغم من أن مساحة ما يُبث له محدودة وقتًا وتوقيتًا، إلاّ أن إشعاع التأثير يتجاوز البرامج الموجهة للأطفال ليشمل أغلب البرامج التي قد يشاهدها الطفل ويتسلل تأثيرها إليه على نحو غير مباشر، كالأفلام السينمائية والمسلسلات التليفزيونية والبرامج المعرفية الخاصة بالكبار..

وهذا الجهاز، وما يلحق به من جهاز "الفيديو" الذي يعمل بالشريط أو القرص المُدمَج (C.D) يُعَدّ وسيلة خطيرة وذات تأثير مباشر عمقًا واستراتيجية إذا ما عرفنا أن المشاهد الصغير يتلقى منه، ويحفظ عنه الكثير مما يُبث، حتى إن الطفل الذي يتلقى أغاني يحفظها حتى لو كانت بلغة غير لغته..

وعـدا عـن أن الـتلفاز يشكل الوسيلة التي تحدثنا عنها، قوة تأثير وامتدادًا، فهو المجال الحـيوي لممارسـة طفولـية يومية شاملة، فعن طريقه يجري اندماج المشاهد الصغير وتقمصه لشخـصيات الـبرامج وعناصـرها، فهو يتعلم منه ويتذوق وينطلق معه في خياله، ويمارس ألعابًا وهو يتابع الألعاب الرياضية ويغامر مع أبطال المغامرات، ويلهو مع ما فيه من تسلية ولهو وألعاب حقيقية، فهو "باب سحري إلى عالم الخيال والروعة والإثارة.." (٦٢).

لقد استطاع هذا الجهاز "الانتقال بمشاهديه صغاراً وكباراً إلى عادات وممارسات جديدة تمـثلت فـي إيجـاد علاقـة اجتماعـية مختلفة، وقدرته المتميزة في إحداث تغييرات في السلوك والمواقف والممارسات والأوضاع الاجتماعية بشكل عام.." (٦٣).

ويكفينا في هذا الصدد تذكُّر سيادة رغبة الطفل في مشاهدة أفلام ومسلسلات الكارتون، لـيس لدينا وحسب، بل في كل مكان من العالم. وقد زادت خطورة هذا الجهاز بعد ظهور الـبث الفـضائي، وازدحـام القـنوات الفـضائية كاملة تبث أعمالاً وبرامج طفولية كأعمال الرسوم المتحركة (الكارتون)، وما تبعه من ظهور قنوات تربوية وتعليمية تبثها أقطار عربية وأجنبـية، إلى جانـب القـنوات الإخـبارية والعلمـية والقـنوات العامـة والمتـنوعة الكـثيرة.. وهكـذا اصبح التليفزيون يساهم بشكل فعال في عملية تحديد تصورات الأطفال عـن كـل مـا يحـيط بهـم، وعـن المهن والأدوار الاجتماعية والوطنية، ويساعد على تحديد المواقف، وما يمكن أن "يعملوه" بل ويكونوه "في المستقبل.." (٦٤).

إن هذا الجهاز الخطير، يزداد في تصورنا دوراً ومدى تأثير إذا عرفنا أنه لا يمكن لأي بيت في أي مكـان في العـالم وعـندنا علـى وجه الخصوص، الاستغناء عنه، وهو العضو - ليس الشرفي كما يقال - بل الأساسي في تشكيلة البيت المخاطبة للطفل، وعنصر الفاعلية المباشرة في بيئـته الجديـدة.. وعلـيه، فإن "باستطاعة التليفزيون في ضوء ما يتمتع به من خصائص نـادرة، أن يكـون بمـثابة المـوجّه التربوي للأطفال.." (٦٥). وشاغل وقت فراغهم، بل وغـير وقـت فـراغهم الطوعـي عـندما تطول جلسة الطفل عنده، إذا لم يكن هناك حدود لمواعيد وأوقات مشاهدات الطفل..

وقد أدركت دول كثيرة خطورة التليفزيون وقوة تأثيره ومباشرة هذا التأثير وأصالته على الطفـل، فاسـتغلت إمكاناته والعلاقة الحميمة للطفل فيه، واستخدمته في برامجها التعليمية والتربوية والتثقيفية.. ومنها الولايات المتحدة مثلاً" فمن المعروف - الذي قرأناه مراراً - أن مـدارس ريـاض الأطفـال غـير موجودة في الولايات المتحدة الأمريكية كما هو معروف في أوروبا.." (٦٦).

فهم يضعون - العالم المتقدم كله - حق الطفل في الثقافة في أولويات حقوقه التي تضمَّنها الإعلان العالمي لحقوق الطفل، ففي الوقت الذي يتيسر له الكتاب المناسب لعمره، والمجلة

التي يتابعها، فإن هناك البرامج المسموعة والمرئية، الموجهة لأعمار متنوعة. وكذلك، فان المسرح الخاص بعروض الأطفال (خصوصاً مسرح الدُّمَى) المنقولة عبر التلفاز، تشكل كلها مصدراً أساسياً، ينهل منه الطفل ثقافياً ولأن هذه الوسائل مرغوب فيها ومطلوبة من قبل الأطفال، فأنها تأتي في مقدمة وسائل تربية الأطفال وتعليمهم، عندما لا تكون هناك رياض أطفال، فتوازي هذه الوسائل وتكمل الجهد التربوي والتعليمي، الذي تقوم به المدارس، وخير شاهد على هذه: البرنامج الأمريكي الشهير في العالم كله برنامج (شارع السمسم) أو (افتح يا سمسم) حسب تسميته العربية، وهو برنامج يقدم ساعة في كل حلقة مليئة بالمرح والغناء الطفولي. والقصص والحكايات والألعاب وشعر الأطفال والموسيقى والرسم كأطُر ووسائل ونسيج فني مغر وممتع ومشوِّق ومطلوب بشدة من قبل الأطفال، لإيصال ما يريدون إيصاله من تربية وتعليم. ويقع هذا البرنامج الكبير في(١٣) حلقة، يكاد يجعل منه سحره وتأثيره ومدة بثه - ساعة - برنامجاً موجوداً ومستمراً وأطول بكثير من حلقاته تلك..

"ولكي ندرك أهمية هذا المشروع التجريبي (لا أظنه بقي تجريبياً الآن)، يكفي أن نعرف أن تربويين وخبراء في اختصاصات مختلفة مثل علم النفس، انضموا إلى المتخصصين في إعداد البرامج التليفزيونية وعلماء التربية، فإن قدراً كبيراً من الخبرة الناجحة جاءت مع هذه الفرَق العلمية، بهدف إيجاد لمسات حقيقية، إذ حدد الباحثون المهارات وأذواق الأطفالَ.." (٦٧).

ونحن، وبلدنا مقبل على نهضة ثقافية جديدة، ينبغي أن نتأمل طويلاً، في إمكانات هذا الجهاز وقدراته الكثيرة والهائلة دائم الوجود في البيت وما يتصف به من سحر وجمال وإغراء، وأن نُولي اهتماماً حقيقياً لما تحتويه برامجنا التي نعرضها من خلاله إلى مشاهدينا الصغار. (لقد أغفلنا عامدين الحديث عن الإذاعة لمحدودية علاقة الطفل بها التي تقترب من المصادفة أو انعدام العلاقة).

الحاسوب.. شبكة المعلومات الدولية:

الحاسوب، هذه الكلمة التي لها سحر الخيال، التي إن ترددت سابقاً، فهي الرديف والعلامة على التقدم العلمي التكنولوجي الحديث، والذي كان يبدو، وهو بعيد عن متناول الناس، شيئاً عصياً على الامتلاك إلاّ في الأمم المتقدمة، حتى لأذكر أن أحد الأصدقاء قال لي ذات يوم مدلِّلاً على النهضة الكبيرة لأحد البلدان القريبة، إن الحاسوب لديهم في كل مكان وكل شيء يؤدونه عن طريق الحاسوب!

غير أننا الآن، وبعد شيوع استخدامه شيوعاً شعبياً لنتصوره داخل كل بيت.. بل وربما امتلكت بعض البيوت أكثر من حاسوب بعد تيسر اقتنائه إلى حد كبير، بل وصار

الكثير من الناس يتسابقون على امتلاك طُرُزه الحديثة بإمكاناتها الكبيرة وذات السرعة الفائقة.

وهذا الجهاز أخطر الوسائل التي دخلت حياة الناس في العالم، وأصبح وسيلة مركزية في العمل. وهو الآن ـ على قدر استخدامه ـ ينحو تجاه التحكم في أغلب أنشطة الإنسان، فإمكاناته لا يبدو حصرها عمليًا وممكنًا في ضوء التطور المستمر في أجهزته واستخداماته وربما المنظور إليه بالأشهر، إذا لم تكن أجياله تظهر بالأسابيع وبالأيام إذا لم نُغال!

فهذا الجهاز، وسيلة تستجيب لحاجات مستخدميها، مهما اتسعت دائرة استخدامها وتعددت وتنوعت مهماتها (بما فيها الوزارات والمصانع والمؤسسات أو الشركات). أمّا إذا كان استخدامه شخصيًا، فإنه يوفر للشخص ما يريد؛ إذ بإمكانه تحويله إلى جهاز تلفاز بإضافة (كارت تلفاز)، وهو وسيلة تسجيل وعرض بواسطة (دسْك أو قرص مُدْمَج).

وهو آلة كاتبة تستطيع عن طريق الآلة الطابعة الإلكترونية المرتبطة به أن تكتب وتطبع وبعدد النسخ التي تطلب، بوساطة ذاكرته الهائلة، بقدرتها على الحفظ، تستطيع أن تحفظ فيه مكتبة كبيرة بمحتوياتها المتعددة من الكتب والوثائق والبرامج وكل ما هو مرئي ومكتوب بما فيها الصور الشخصية، التي تستطيع في أية لحظة استخدامها أو طباعتها على ورق. كما أنه وسيلة اتصال وتبادل معلومات..

لا أريد أن أمضي في تعداد إمكاناته؛ خاصة إذا كان ما يهمنا من هذا الجهاز الخطير هي علاقته بما يتيحه للأطفال، والذي سماه البعض متندرين (سارق الوقت)؛ إذ قد يجلس أمامه الشخص لساعات من دون أن يشعر بمرورها، بل ولا يشعر حتى بالتعب الذي يناله. وإن خطورته من هذه الزاوية على الأطفال أخطر من أية وسيلة أخرى.

فالحاسوب وسيلة لقيام الصغير بالألعاب الإلكترونية منها والأخرى، فهو لاعب منافس؟ جاهز. ؛ وهو وسيلة عرض أفلام ومسلسلات مما يطلب الأطفال، وهو وسيلة تربية وتعليم، وهو أداة تعلم فاعلة؛ إذ هناك برامج تعليمية مغرية ومشوقة بأُطُر ألعاب وهوايات وتسليات. وهو محاور ذكي في أية محاورة ثقافية أو علمية أو مسلية، وقد تجده جاهزًا للعب الشطرنج معك أو ألعاب الورق، إنه يصدُق عليه القول: "وسائل في وسيلة واحدة" أنك مثلاً تستطيع أن تصور بكاميرا إلكترونية وتستخرج صورك بواسطة طابعته الإلكترونية الملونة من دون، كذلك إظهار أو تحميض تستطيع باستخدامه تصميم الرسومات وأيضًا اجعل الرسم متحركًا. وإمكاناته في تعديل وتصحيح الكتابة والتصميم من دون كلفة أو جهد كبيرة جدًا. حقًا أنت تستطيع بجهاز الحاسوب ـ الذي هو ساعة وآلة حاسبة ـ لا ليس مجرد إجراء العمليات الحسابية والحصول على النتائج وحسب، بل حفظها في ملفات مثل أي نشاط (فهو إذًا أرشيف منظم دقيق أمين، لا يصل إليه الضياع)، وتستطيع إظهار أي شيء مطبوعًا على ورق.

غير أن مهمته الأخطر تجلت بعد ظهور (شبكة المعلومات الدولية) ومنها البريد الإلكتروني. الذي جعل العالم بما فيه وما تريده منه بين يديك. فهذه الشبكة هائلة الإمكانات والتأثير. جعلت كل ما في العالم ـ المحفوظ والمنشور في المواقع الخاصة بالمصادر العالمية كافة ـ في متناول المشترك في هذه الشبكة والداخل إلى مواقعها. بل وأتاحت له فرصة التعامل اليومي وفي وقت قصير جداً، حتى في دوائر البيع والشراء والتعاملات الاقتصادية والثقافية والعلاقات الخاصة.

فهل توجد وسيلة أخطر وأهم من هذه الوسيلة بالنسبة لوقت فراغ الطفل (وقت راحته، الذي لا يعني بالنسبة للطفل إلاّ تغيير نشاطه. .)؟

فهو من جهة وسيلة تعليمية وتربوية ناجحة بإمكاناتها الممتعة والتشويقية، وهو أداة لهو ومرح، وممارسة ألعاب متنوعة، وهو أداة مشاهدة ساحرة. وهو أداة اتصال واطلاع. وقد استفاد منه طلاب حتى في مراجعة مواد دروسهم وساعدهم على تقريبها واستيعابها وزاد في قدراتهم على التفكير وابتكار الحلول، فعن طريق البريد الإلكتروني مثلاً يستطيع طالبان أو أكثر التحاور والتفكير المشترك، وتبادل الأفكار والمعلومات والوصول معاً إلى حلول تليفزيونية مادة من المواد الدراسية، وقد يستطيعون تبادل صور أو مواد تلفزيونية أو منشورات أو الألعاب أو النكات، بل ويستطيع اثنان أو أكثر الاشتراك معاً في لعبة شطرنج، إلى آخر هذه الأنشطة والممارسات .

ولأن له صفة الاستخدام الشخصي، فإن رقابة الأهل والمعنيين بالأطفال تبقى بعيدة بعض الشيء ومن هنا تأتي خطورة هذه الوسيلة، وعليه ينبغي التوجيه لكي يضمن حسن استخدام الحاسوب والشبكة التي قد تحتوي فيما تحتويه ـ عدا مواقع النشر المتبادل للأفراد كما في الصحف المطبوعة، على سموم ومواقع تعرض ما يمكن أن يهدم شخصية الطفل ويدمرها، بل قد يقود إلى انحرافات كبيرة ربما حين تتمكن من الطفل وتستفحل، تستعصي على الحل!

إن هذه الوسيلة، شأنها في ذلك شأن مثل كثير من الوسائل، ذات وجهين للاستخدام بل سلاح ذو حدين، تضع على عاتق المهتمين بالطفولة وعلماء النفس والباحثين التربويين أصعب المهمات وأكثرها حساسية؛ لكونها وسيلة جديدة في طور الانتشار والشيوع في بلد مثل بلدنا، ولأنها تتمتع بصفات إغراء وجذب خاصين، مضافاً إليها خصوصية علاقة الطفل بها التي تقترب من الممارسات الخاصة والسرية، والتي قد تدفع الطفل إلى الاتجاه اتجاهات مجانبة للصواب، إذا لم تكن خاطئة وخطيرة. ينبغي علينا دراسة علاقتها بالطفل العراقي، ووضع أساليب الحماية وبرامج الأمان عند استخدامه.

الخاتمة:

من كل ما مرّ، وتأملنا فيه، يتبين لنا أن وقت الراحة، هذا الحق الطبيعي للأطفال، الذي يغفل الكثيرون التنبّه له أو التفكير به، وقت فراغهم هذا، ينطوي على أهمية استثنائية وخطورة على حياة الطفل ومستقبله، فهذا الوقت يشكل مع وقت المدرسة ووقت الواجب البيتي والعائلي الوجه الآخر للعملة في التعامل مع الطفولة، بل الوجه الأكثر خطراً والأبعد تأثيراً، هذا الوقت الذي تُشرَع فيه أبواب وشبابيك الطفولة على مصاريعها لتلقّي ألوان المؤثرات والمثيرات التي تترك آثارها في نفس الطفل وروحه وعقله، بل يطغى تأثيرها أحياناً ليغطي على تأثيرات بيئته العائلية والمدرسية والمجتمعية، وحين يعطي من وقته الكثير لها، فقد تصبح وسائلها وحقائقها الجديدة، بيئة بديلة قد تعدّل في سلوك الطفل أو تنحرف به، وربما أقامت الجدران العازلة نفسياً وعقلياً كما تقيمها جسدياً، فتدفع به إلى إيثار الخلوة والانزواء، وتتأثر استعداداته على التآلف والتآزر والتكيّف العائلي والمجتمعي..

وإذا قلبنا المنظار، وحلّ التفاؤل والتفهم وتقدير ما لوسائل أشغال هذا الوقت من الفوائد، فإننا قد نرى فيه حوافز وشروطاً ذات تأثير بعيد في عقل الطفل وروحه ونفسه، فتزيد أولاً في قدراته العقلية وتوفر له وسائل التدبر والتفكير بعمق، وتفتح أمامه الآفاق الواسعة وتغريه في مغامرات التفكير والإبداع في شتى ألوان المعرفة وقد تهيئ له كل الشروط للتنفيس عن ضغوط وقت الإلزام المدرسي والبيتي والعائلي، وتتيح له توازناً نفسياً يفضي بالتأكيد إلى التوازنات العقلية البيولوجية والاجتماعية، وتزيد في عمق أحاسيسه الإنسانية وتطلعاته البشرية المنفتحة والمتفتحة في حقل التعاون والتسامح وتفهم الآخر وحقوقه.

وقد يكون رافداً مهماً ومؤثراً في تعضيد جهد المدرسة المعرفي وجهد البيت الاجتماعي، وكذلك قد يكون ما في هذا الوقت من تسلية وترويح شرطاً صحياً يزيل التوترات العصبية والإجهاد العضلي، فيحسّن كثيراً من لياقاته البدنية والعقلية.

وقد يفتح له الحاسوب في هذا الوقت، وداخل دائرة متعته وبدافع من حبه الطبيعي للاستطلاع، السبيل وبإمكانات شبكة المعلومات، إلى بلوغ القدرة الذاتية على تتبع ما ليس مدرسياً أو ضمن مواده المنهجية، وإلى الاستزادة من المعارف والمعلومات والأفكار ما يمكّنه من التميز والتطور، وقطع أشواط طويلة مستبقاً بهذا أقرانه، حد الانفراد بمستوى خاص به يجعل منه نموذجاً يُشار إليه بسعة الاطلاع وموسوعيته، ويدفع به إلى تحصيل المعرفة الشاملة والثقافة المتكاملة التي يتصف بها المتميزون دائماً.

وقد تكون هذه الوسائل كلها أنجح وسيلة لأولئك الذين لا تجذبهم المدرسة وينفرون من

الدراسة المنتظمة، فتعيد الوسائل والمعارف والمعلومات تأهيله بعيداً عن دوائر الجهل والأمية والعوق الإنساني الاجتماعي.

ومن هذا كله، وبهذا كله، تُضاف مهمات جديدة على البيت وعلى المجتمع، وعلى المدرسة وعلى المربين تحتم عليهم مجتمعين دراسة هذا الوقت وما يتوافر لديهم من وسائل لقضائه وأشغاله، وتشخص المعطيات في وجهَيْ هذه العملة، الإيجابية والسلبية، وتوفر كل الحيثيات وشروط، لا الرقابة، هذه الكلمة المنفرة والتي تأتي بعكس ما يُراد منها، بل خلق ظروف إنسانية واجتماعية، وإشاعة أفكار ورؤى وَمُثُل وأجواء تحتوي الطفل ووسيلته في وقت راحته وفراغه، وتخلق شروطًا طبيعية وإيجابية تنجح في زرع قناعات ذاتية في نفس الطفل وعقله، تقرب من قوة الرغبة طاقتها، وترشده عقليًا ونفسيًا؛ فيسلك الاتجاه الذي فيه خيره كله. لا نقول اتجاه التحصيل المعرفي والعلمي فقط بل الاتجاهات الإيجابية مجتمعة، في مقدمتها ظروف ومناخات التسلية الحقيقية، واللهو الذي يجد فيه فعلاً راحته ومتعته ويندفع إليها وفيها اندفاعاته الطفولية الذاتية. وهكذا نكون قد هيأنا الظرف الصحي المتوازن للطفل في وقت راحته ونشاطاته في فراغه.

المراجع والمصادر

١ــ مجلة (عالم الفكر) الكويتية، المجلد العاشر، العدد الثالث، تشرين الأول(أكتوبر)، تشرين الثاني(نوفمبر)، كانون الأول(ديسمبر) ١٩٧٩، ص ٤.
إعلان حقوق الطفل، الذي أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة في ٢٠ من تشرين الثاني (نوفمبر) ١٩٥٩، واستنسخه لرسالة اليونسكو دافيد برابين الذي يبلغ من العمر سبع سنوات.
٢ـ مجلة (عالم الفكر): الأطفال واللعب، فيولا البيلاوي، المجلد العاشر، العدد الثالث، ١٩٧٩، ص ١١٤.
٣ــ (أثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث) الأستاذ جعفر عبد الأمير الياسين، عالم المعرفة، بيروت، ص ٤١.
٤ــ مقدمة في دراسة السلوك الإجرامي، د. أحمد محمد خليفة، القاهرة، ج١، دار المعارف بمصر، ص ١٤١ ـ ١٤٢.
٥ــ (تهذيب سلوك الأطفال) د. عمر بشير الطويبي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ليبيا، ص ١٤٧.
٦ــ (أثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث) ص ١٩، وللفائدة انظر: د. مصطفى الخشاب ص ٨٣ ـ ٨٥ (الاجتماع العائلي): الدار القومية، القاهرة ١٩٦٦.
٧ـ فيولا البيلاوي: الأطفال واللعب، مجلة عالم الفكر، ١٩٧٩، ص ١١٨.
٨ ـ الأستاذ طلعت منصور: تنشيط نمو الأطفال، مجلة عالم الفكر، ١٩٧٩، ص ١٦٨.
٩ــ الأطفال والتكيف الاجتماعي، ترجمة بتول عبد القادر صالح، مجلة ثقافة الأطفال، الكتاب (٣) ١٩٩٣، ص ٤٠.
١٠ـ المصدر السابق نفسه.
١١ــ د. نوري جعفر: رعاية الطفل في الأسرة (مبادئ عامة)، دار ثقافة الأطفال، ص ٥٨.
١٢ــ باميلا مينت: أهمية اللعب، ترجمة عبد الحسين المطلبي، مجلة ثقافة الأطفال، ص ٥٢.
١٣ـ المصدر السابق نفسه، ص ٥٤.
١٤ ـ المصدر السابق نفسه، ص ٥٤ ـ ٥٥.
١٥ ـ مجلة العصفور، العدد ٢٢، ١٩٨٧، ص ٥١، دار ثقافة الأطفال.
١٦ـ ألفت حقي، مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث، ص ٦٩.

١٧ـ المصدر السابق نفسه، ص ٦٩ .
١٨ـ العصفور، العدد (٢)، ١٩٨٧ ص ٣، دار ثقافة الأطفال، إعداد راضي الشحيل.
١٩ـ مجلة العصفور، العدد (٢)، ١٩٨٧ ص ٨، دار ثقافة الأطفال.
٢٠ـ فاروق يوسف: مجلة ثقافة الأطفال الكتاب (١)، ١٩٨٩، ص ١١٨ .
٢١ـ د. حسام يعقوب إسحق (تربية الأطفال الموسيقية للسن من ٣ – ٦ سنوات)، دار ثقافة الأطفال.
٢٢ـ مجلة العصفور، العدد ٢، ١٩٨٧، ص٢٦، دار ثقافة الأطفال.
٢٣ـ المصدر السابق نفسه.
٢٤ـ فيولا البيلاوي: مجلة عالم الفكر، المجلد العاشر، العدد الثالث، ص ١٣٠ .
٢٥ـ المصدر السابق نفسه، ص ١٣٠ .
٢٦ـ المصدر السابق نفسه: (جاريسون، ١٩٥٢)، البيلاوي ص ١٢٩ .
٢٧ـ المصدر السابق نفسه: (ماركي، ١٩٣٥)، البيلاوي ص ١٢٩ .
٢٨ـ مجلة العصفور، عزي الوهاب، العدد (٤)، آذار(مارس) ١٩٨٦، ص ١٠ .
٢٩ـ حسب الله يحيى، العصفور، العدد (٣)، تشرين الأول(أكتوبر) ١٩٨٥، ص ١٧ .
٣٠ـ مجلة ثقافة الأطفال، الكتاب (١)، ١٩٨٩ (الطفل والإحساس المبكر بالدراما) تأليف برجوري . ل. هوارد، ترجمة خضير عباس اللامي، ص١٥٧ .
(أ) ـ سعدية محمد علي بهادر: في علم نفس النمو، ط٢٢، الكويت، دار البحوث العلمية ـ مطابع ـ الأنواء، ١٩٨١، ص ـ ٦٤ . حبيب ظاهر حبيب: التشفير الصوري في مسرح الطفل، رسالة دكتوراه، أكاديمية الفنون العراقية، بغداد، ٢٠٠٤، ص ١١٣ .
(ب) ـ المصدر السابق نفسه، ص١١٣ .
(ج) ـ المصدر السابق نفسه، ص ١١٣ ـ ١١٤ .
٣١ـ مجلة عالم الفكر، فيولا البيلاوي، العدد ٣، المجلد العاشر، ص ١٣٧ .
٣٢ـ مجلة العصفور، العدد ٤، ١٩٨٦، ص ٢ .
٣٣ـ مجلة الموقف الأدبي السورية، دمشق، العدد ١٣٢، نيسان(أبريل) ١٩٨٢ ص ١١٧ .
٣٤ـ مجلة عالم الفكر، العدد ٣، المجلد ١٠، البيلاوي، ص ١٣٧ .
٣٥ـ د. عبد الرحمن الحسون وصباح حنا هرمز: الثروة اللغوية عند الأطفال من خلال أقاصيصهم، وزارة التعليم العالي، تشرين الأول(أكتوبر) ١٩٧٣، ص ١٢ .
٣٦ـ جون أيكن عن: " فصول حول الطفل والقراءة" عبد التواب يوسف، دار عمان، ١٩٩٢، ص٥٦ ـ ٥٧ .
٣٧ـ جان جاك روسو: (اعترافات) عن: (كيف تكتب للأطفال) جون أيكن، دار ثقافة الأطفال، ١٩٨٨، ص ١٨ .

٣٨ـ فاروق يوسف، العصفور، العدد (٥)، أيار(مايو) ١٩٨٦، ص ٦ .
٣٩ـ عبد التواب يوسف، لماذا وماذا وكيف نكتب للأطفال؟ ص ١٣ .
٤٠ـ عبد الله أبو هيف، مجلة الموقف الأدبي، دمشق، العدد ١٣٢، نيسان(أبريل) ١٩٨٢، ص ٧٥ .
٤١ـ قصص الأطفال في العراق من (١٩٨٠ إلى ١٩٩٠): دراسات فنية تاريخية، طاهرة داخل طاهر، ص ١ . ـ ويُنظر في: (الطفل وثقافة المجتمع) ذكاء الحر، دار الحداثة ـ بيروت، ص ٣٣ . ـ ويُنظر في: (الطفل وثقافة المجتمع) ذكاء الحر، دار الحداثة ـ بيروت، ص ٤١ . ـ يُنظر طاهرة داخل طاهر (مصدر سابق)، ص ٦ .
٤٢ـ د. هادي نعمان الهيتي: (ثقافة الأطفال)، ص ١٣، الكويت ١٩٨٨ .
٤٣ـ طاهرة داخل طاهر: (قصص الأطفال في العراق)، ص ٦ .
٤٤ـ د. جعفر صادق محمد: (قصص الأطفال في العراق) (من ١٩٦٩ إلى ١٩٧٩): رسالة ماجستير، ص ١ .
٤٥ـ عبد الرزاق المطلبي: (تصورات أولى عن القصة المكتوبة للأطفال) مجلة العصفور، تشرين الأول(أكتوبر) ١٩٨٥، العدد ٣، ص ١٨ .
٤٦ـ مشكلات القراءة لدى الأطفال، تأليف بيتر برانيت ولينث نادلي، ترجمة شاكر نصيف لطيف، مطبعة دار الحكمة ـ بغداد، ١٩٩١، ص ١١٣ . ـ ويُنظر في: (قصص الأطفال في العراق) طاهرة داخل، ص ٢ .
٤٧ـ يُنظر في المصدرين السابقين، الصفحتين نفسيهما فيهما .
٤٨ـ طاهرة داخل طاهر، المصدر السابق، ص ٢٧١ . ـ وينظر في: (أدب الأطفال)، معهد إعداد المعلمين، الصف الخامس، د. هادي نعمان الهيتي وآخرون، ص٢٣ . ـ وينظر في: (القصة في أدب الأطفال)، الأدب العربي الحديث، ص ١٦٥ .
٤٩ـ عبد الرزاق المطلبي: كيف تكتب قصة للأطفال، جريدة الجمهورية، العدد ٧١١٣، بغداد في ٩،٣، ١٩٨٩، ص ٧ . ـ وينظر في: (قصص الأطفال في العراق) من ١٩٦٩ إلى ١٩٧٩، د. جعفر صادق محمد: رسالة ماجستير، ص ٨٧ .
٥٠ـ ينظر في: (المصدرين السابقين) جريدة الجمهوري ص ٧، والرسالة ص ٦٥ .
٥١ـ فاروق سلوم وسامي الزبيدي: أدب الأطفال، ص ٢٧ . ـ ينظر: (قصص الأطفال في العراق) د. جعفر صادق محمد، ص ٩٥ .
٥٢ـ علي الحديدي: (في أدب الأطفال) منشورات مكتبة الأنجلو المصرية، ط٢ القاهرة ١٩٧٦، ص ٢٩ . ـ وينظر: (قصص الأطفال في العراق) د. جعفر صادق محمد، ص ٨٢ .
٥٣ـ مجلة العصفور، العدد ٣، تشرين الأول(أكتوبر) ١٩٨٥، ص ١٤ .

٥٤ـ عبد التواب يوسف: فصول حول الطفل والقراءة، دار يمان، عمان ـ الأردن، ١٩٩٢ ص ١٧.
٥٥ـ المصدر السابق نفسه، ص ١٠٧.
٥٦ـ جون أيكن: كيف تكتب للأطفال، ترجمة كاظم سعد الدين، دار ثقافة الأطفال، ١٩٨٨، ص ٥٦، مقتبساً من (صاموييل تيلر كولريدج، تربية الطفل). ـ وينظر: (قصص الأطفال في العراق) طاهرة داخل طاهر، ص ٩٥.
٥٧ـ عبد التواب يوسف: (فصول حول الطفل والقراءة)، دار يمان، الأردن، ص١٢٢.
٥٨ـ المصدر السابق نفسه، ص ١٢٣.
٥٩ـ ينظر المصدر السابق، ص ١٢٤.
٦٠ـ ينظر المصدر السابق، ص ١٢٤ ـ ١٢٥.
٦١ـ ينظر المصدر السابق، ص ١٢٧.
٦٢ـ مظفر مندوب: (التليفزيون ودوره التربوي في حياة الطفل العراقي)، دائرة الشؤون الثقافية والنشر، بغداد ١٩٨٣ ص ١١.
٦٣ـ المصدر السابق نفسه، ص ١١.
٦٤ـ المصدر السابق نفسة، ص ١٢.
٦٥ـ محمد الهادي عفيفي: (في أصول التربية)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ١٩٧٥، ص ٢٢٦. ـ يُنظر (التليفزيون ودوره التربوي في حياة الطفل العراقي)، ص ١٢.
٦٦ـ ترجمة د. عبد الله يوسف الجبوري: (تجربة التكيف الأوروبي لبرنامج افتح ياسمسم)، مجلة ثقافة الأطفال، الكتاب ٢، ١٩٩٢، ص ٢٠٩.
٦٧ـ المصدر السابق نفسه، ص ٢٠٩.

صدر للكاتب

١ ـ الظامئون(رواية)، وزارة الثقافة والإرشاد، ١٩٦٧، أعيدت طباعتها عام ١٩٨٠، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، أُخرجت فيلمًا روائيًا، عن دائرة السينما والمسرح عام ١٩٧٢.

٢ـ ثقب في الجدار الصدىء(رواية)، دار الكلمة، ١٩٦٨.

٣ـ الأشجار والريح(رواية)، مطبعة دار الساعة، عام ١٩٧١.

٤ـ شجرة المسافات، قصص، وزارة الثقافة والفنون، عام ١٩٧٩.

٥ـ كائنات ليلية (قصص)، دائرة الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، عام ١٩٨٣.

٦ـ لمسكونون(رواية)، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٦.

٧ـ السيف والوردة (قصص)، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام، ١٩٨٨.

٨ ـ الغبار والمطر(رواية)، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة والإعلام. ٢٠٠١.

٩ ـ يحدث دائمًا في الليل(قصص)، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة، ٢٠٠١.

١٠ـ خطى في مرآة (قصص)، دار الشؤون الثقافية العامة، وزارة الثقافة، ٢٠٠٤.

١١ـ أصدر في أدب الأطفال أكثر من (٦٠) كتابًا قصصيًّا للأطفال. نشر عددًا كبيرًا من السيناريوهات المتنوعة والمسلسلة للأطفال في المجلاّت العراقية وفي المجلاّت العربية للأطفال.

١٢ـ أصدر الكتب الآتية في سلاسل للأطفال:

أ ـ حكايات وأسئلة (١٠) كتب، بالاشتراك مع الكاتب العربي الكبير المرحوم الأستاذ شريف الراس، عن: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت ـ عمّان.

ب ـ لوّن واحسب (١٠) كتب، عن: دار يمان: عمّان ـ الأردن، و: سندباد للترجمة والنشر والتوزيع: لبنان.

ج ـ تعلّم ولوّن (٢٩) كتابًا، عن: دار آرام، ودار الوصل: عمّان ـ الأردن، والدار الجماهيرية الليبية، طرابلس: ليبيا.

د ـ مغامرات الفتى حمّاد والأميرة قمر ابنة حاكم البلاد (١٠) كتب، دار الكرمل، عمّان ـ الأردن، ودار اللبنانية.

هـ ـ مغامرات الفتى حسّان والفارسة الشاطرة جمان (١٢) كتابًا، عن: دار الكرمل والدار اللبنانية.

ز ـ من أذكياء الإسلام (٥) كتب، عن: دار آرام: عمّان ـ الأردن.

ح ـ عبقريات إسلامية (٨) كتب، عن دار آرام.

ط ـ عبقريات إسلامية (٤) كتب، عن دار عمان: الأردن.
ي ـ أذكياء من التراث (٧) كتب، عن دار عمان.
ك ـ مغامرات الفتيان في بلاد السلطان (١٠) كتب، عن دار إشراق، عمّان: الأردن.
ل ـ سلسلة "السنافر" بمضمون إسلامي (٩) كتب، الإمارات.
م ـ سلسلة "السنافر" بمضمون إسلامي (١٠) كتب، السعودية.
ن ـ نشر العديد من الدراسات والمقالات في القصة والرواية وفي قصة الأطفال وحول الطفولة.
س ـ كتب برامج وأعمالاً للتليفزيون.

مشكلات التذوق الثقافي عند الأطفال

صور وآليات

قدري حنفي

أطفالنا... مَنْ هم؟

الحديث عن الأطفال العرب دون تمييز بين ألوان الطيف التي تميز النسيج العربي يعد مغامرة منهجية فضلاً عن استحالتها عملياً، ومن ثَم ينبغي أولاً إلقاء ضوء كاف على مفهوم "الأطفال العرب". إنهم أطفال كبقية أطفال العالم يتباينون من حيث خصائص فئاتهم العمرية، ومستوياتهم الاقتصادية، وما إلى ذلك، وهم ينتمون في نفس الوقت إلى تلك البقعة التي تُعرَف بأنها العالم العربي، والتي تمتد جغرافياً من المحيط الأطلسي غرباً حيث يقع المغرب العربي، إلى بحر العرب شرقاً، وتشمل تلك الدول التي تنضوي تحت عضوية جامعة الدول العربية، وتمثل مساحتها حوالي ١٠٪ من مساحة المعمورة. مجمل عدد سكان الدول العربية يمثل حوالي ٥٪ من تعداد سكان العالم الذي بلغ حتى ٧ من يناير ٢٠٠٥ ما يتجاوز ستة مليارات ٤٠٠ , ١٣١ , ٤٤٦ , ٦ نسمة. وتبلغ نسبة الأطفال في العالم العربي حوالي ٤٥٪ وهي تكاد تكون أعلى نسبة في العالم، حيث تبلغ تلك النسبة بين سكان العالم حوالي ٣٠٪.

إننا حيال أفراد يحملون ٢١ جواز سفر أو هوية رسمية ، وهو عدد الدول العربية، بالإضافة إلى الوثيقة التي يحملها اللاجئون الفلسطينيون.

حين نتناول ملامح الواقع السكاني المحيط بأطفالنا العرب فإننا لا نعني وحَسْب التعدادات السكانية، بل إن ما نقصده هو تبيّن ملامح البشر الذين يتعامل معهم طفلنا العربي ويتأثر بتفاعلهم في محيطه. صحيح أن غالبية أبناء الوطن العربي بحدوده السياسية الراهنة من العراق إلى المغرب، ومن سورية إلى الصومال، يتحدثون العربية باعتبارها لغتهم الأولى، ولكن هذا الوطن يضم ضمن أبنائه أيضاً عدة جماعات لا تتحدث العربية كلغة أصلية وإن كانت الغالبية العظمى من أفراد تلك الجماعات يعرفون العربية كلغة ثانية، مثل الأكراد والبربر والزنوج ، فضلاً عن النوبيين والآشوريين والآراميين والأرمن والتركمان والشركس. ويمثل هؤلاء حوالي ١٣٪ من مجموع سكان الوطن العربي.

صحيح كذلك أن الغالبية العظمى من أبناء الوطن العربي من المسلمين ، ولكن هذا

الوطن يضم ضمن أبنائه أيضًا جماعات من المسيحيين واليهود، والصابئة، والبهائية، فضلاً عن ديانات وثنية. بل إنه رغم أن المذهب السني هو مذهب الغالبية العظمى من المسلمين في الوطن العربي، فإنه إلى جانب تلك الغالبية السنية يوجد أتباع المذهب الشيعي بتنوعاته المختلفة من اثنى عشرية، وزيدية، وإسماعيلية، فضلاً عن الدروز، والعلويين، والإباضية. كذلك فإن المسيحيين العرب ينتمون إلى طوائف عدة، فمنهم البروتستانت، والروم الأرثوذكس، وأتباع الكنيسة القبطية الأرثوذكسية في مصر، والكنيسة اليعقوبية الأرثوذكسية السورية، والكنيسة الأرثوذكسية الأرمينية، والكنيسة الكاثوليكية الغربية في روما، والكنيسة الكاثوليكية اليونانية، والكنيسة الكاثوليكية السورية، والكنيسة الكاثوليكية الأرمينية، والكنيسة الكاثوليكية القبطية، والكنيسة الكاثوليكية الكالدانية، والكنيسة المارونية. كذلك فإن اليهود العرب منهم اليهود الربانيون الأرثوذكس، واليهود القرّاءون، واليهود السامريون. ويُقدر عدد من لا يدينون بالإسلام من أبناء المنطقة العربية بحوالي ٢٠٪. ومن ناحية أخري فإنه إذا كانت غالبية العرب من المسلمين، فمن الخطأ القول إن جميع أو حتى غالبية المسلمين عرب.

لقد كان استعراضنا لتلك التعددية السكانية في الوطن العربي خاليًا من الإشارة للنسب العددية، فمثل تلك النسب لا تعنينا كثيرًا في هذا المقام؛ حيث إن ضآلة حجم جماعة معينة لا تعني إمكانية تجاهل وجودها أو تجاهل تأثيرها، خاصة فيما يتعلق بالأطفال. الطفل يرى العالم شبيهًا به، ولكنه سوف يكتشف حتى وهو مازال طفلًا أن من أقرانه الأطفال من يختلف عنه في سمة من تلك السمات الأساسية التي لا تبدو ظاهرة للنظر المجرد كسمتَي اللغة والدين؛ باعتبار أنهما من السمات التي لا تفصح عن نفسها إلا من خلال التفاعل مع الآخر. آنذاك يكون ذلك الاكتشاف - إذا لم يكن الطفل مهيئًا له - أشبه بصدمة قد تدفعه إلى رفض انتماء ذلك الآخر العربي إلى الجماعة العربية، واعتباره غريبًا عنها أو اعتبار نفسه غريبًا عن جماعة ذلك الغريب.

ولعلنا لا نبالغ كثيرًا إذا ما قلنا، إن هويتنا العربية سوف تظل لسنوات قادمة متأثرة بعدد من الأحداث الكبرى التي شهدها العالم والتي تترك آثارها عميقة على تشكيل الرؤية العربية للعالم، ومن ثم فإنها تنعكس بشكل يكاد يكون مباشرًا على مجمل عمليات وآليات التنشئة الاجتماعية لأطفالنا.

لنتصور طفلاً عربيًا من مواليد عام ١٩٩٠ مثلاً - أي أنه قد بلغ الخامسة عشرة عام ٢٠٠٤ - عاش هو وأبناء جيله في عالم التسعينيات ولكنهم يسمعون من الآباء والأمهات والجدود والجدات حكايات عن تواريخ ما جرى قبل ذلك. إن هذا الطفل العربي ابن التسعينيات تفتحت عيونه قبل أن يعي الدنيا من حوله على حدث جلل: الغزو العراقي

لدولة الكويت في الثاني من أغسطس ١٩٩٠ ، هكذا سمع طفلنا من الكبار أنه ولد عام احتلال الكويت. لم يشهد هذا الطفل تلك العلاقات العائلية الحميمة بين أبناء الكويت وأبناء العراق. ربما سمع عنها من جيل الآباء وجيل الجدود، ولكن ليس مَنْ رأى كمن سمع.

ولا يمضي العام الأول من عمر صاحبنا إلا وتتحالف جيوش عربية تحت قيادة الولايات المتحدة الأمريكية لتحرير الكويت من الغزو العراقي. إنه لا يذكر تلك الأحداث ، ولكنه سمعها من الأكبر منه ممن عاشوا مآسيها. وبطبيعة الحال فقد تركت تلك الأحداث بصماتها على وجدانه ، بل لعلها تركت بعضًا من بصماتها على الأسماء التي اختارها الأهل لإخوته الأصغر منه.

ويكبر طفلنا ليبلغ الحادية عشرة ، فيرى بنفسه على شاشات التليفزيون انقضاض الطائرات على أبراج نيويورك في ١١ من سبتمبر ٢٠٠١ ، ويرى في عيون الآباء والأمهات والجدود والجدات انفعالات شتى بالغة التعقيد. ولا يمضي عشرون شهراً إلا ويشهد صغيرنا في التاسع عشر من مارس ٢٠٠٣ ، وقد شارف الخامسة عشرة، تحالفًا عسكريًا تقوده الولايات المتحدة الأمريكية يقصف بغداد ، ولا يلبث أن يكتمل احتلاله للعراق في التاسع من أبريل ٢٠٠٣.

إن طفلنا قد سمع ، وربما قرأ ، ولعله شاهد أفلامًا تروي أحداثًا أصبحت قديمة. ربما قرأ كتبه المدرسية ، وسمع من الآباء والأمهات والجدود والجدات حكايات عن حرب ١٩٤٨ ، وعن هزيمة ١٩٦٧ وعن حرب أكتوبر ١٩٧٣ وعن معاهدة كامب دافيد وما تلاها من تداعيات، وربما ترامت إلى سمعه أصداء عن ذلك العالم القديم. . عالم القطبين الكبيرين، ولعله عرف شيئًا عن سقوط حائط برلين في التاسع من نوفمبر ١٩٨٩ ، إيذانًا بانهيار الاتحاد السوفييتي عام ١٩٩١.

إن طفلنا قد شارف الخامسة عشرة ، ويوشك بعد سنوات قليلة أن يودع طفولته، ويمضي للمشاركة في تشكيل المستقبل، محملاً بخبرات شخصية تشكل عالمًا يختلف كثيرًا عن عالم الأمهات والآباء، وتفصله فجوة أكبر عن جيل الجدود والجدات، ولكنه رغم كل ذلك لا يستطيع أن يبدأ من فراغ ، فجيل الآباء والأمهات والجدود والجدات ما زال حيًا ممسكًا بمقاليد الأمور. . يمارس تأثيره، ويشارك أيضًا في صناعة ذلك المستقبل.

التذوق الثقافي بين التلقائية والتدريب

لقد تعددت النظريات التي حاولت أن تفسر ظاهرة التذوق الثقافي، وذهب أصحابها في اجتهاداتهم مذاهب شتى. ولسنا بصدد استعراض هذه النظريات والاجتهادات، بل يكفينا في هذا المقام أن نفسر ظاهرة التذوق الثقافي؛ باعتبار أنها نوع من أنواع الاتصال، تتوافر لها كافة شروطه، كما تحكمها قوانينه، ومن ثَم فإن التذوق الثقافي ـ باعتباره عملية اتصالية ـ لا بد وأن تتوافر له شروط أربعة:

١ـ أن يكون هناك مُرسِل هو في حالتنا منتج العمل الثقافي.

٢ـ أن يكون هناك مُستَقبِل لذلك المنتج، وهو في حالتنا هذه طفلنا العربي.

٣ـ أن تكون هناك مادةَ أو منتج جاهز للإرسال. قد تكون تلك المادة كتابًا أو لوحة أو لحنًا أو أغنية أو رقصة أو قصة، . . . إلخ.

٤ـ أن تكون هناك قنوات توصيل مناسبة، تكفل وصول الرسالة إلى صاحبها. وتشمل تلك القنوات أساليب ووسائل الإعلام والدعاية والترويج، إلى جانب القنوات المادية المعروفة من معارض ودور للسينما ومتاجر . . . إلخ.

التذوق الثقافي الذي نعنيه لا يقتصر إذًا على الثقافة بمعناها المحدود، بل يشمل ما يمكن أن نطلق عليه "نمط الحياة"؛ ليشمل اختيارات الطعام والملبس والهواية والأصدقاء، إلى جانب الغناء والموسيقى والمسرح، وقبل كل ذلك التعبيرات المستخدمة في لغة الخطاب اليومي.

وقد يدفعنا تعبير "التذوق" ـ وهو تعبير ربما يرتبط بالطعام وتذوقه ـ إلى الظن بأن الأمر شبيه بذلك فيما يتعلق بالثقافة والفن، بمعنى أننا كما نقدم للطفل الطعام فيستسيغه أو ينفر منه، ولكنه على أي الأحوال لا يقوم بصناعة طعامه، خاصة إذا ما كان في سنواته الأولى؛ فالطفل الصغير لا ينتظر أن نقدم له فنًا ليتذوقه ولكنه يبدأ هو بصناعة ثقافته وفنه وإبداعه الفكري، ولا تلبث أساليب التنشئة الاجتماعية أن تدفع بتلك الصناعة شيئًا فشيئًا إلى الذبول؛ لتحل محلها صناعتنا نحن الكبار لثقافة الأطفال.

ولعله قد يكون غريبًا أن نتحدث عن الطفل باعتباره منتجًا لثقافته منذ بداية طفولته المبكرة، ولكننَّا لو سلمنا بأن الثقافة إنما تعني في النهاية رؤية تتجاوز الواقع، ولا تقف عند حد أن تكون مجرد انعكاس له؛ فإننا آنذاك نستطيع الاقتراب من الموضوع.

ليكن مثالنا على ذلك فن السينما؛ باعتبار أن الفيلم السينمائي، سواء تم عرضه في دور السينما، أو على شاشات التليفزيون، وسواء كان موجهًا للأطفال أو الكبار؛ فإنه يظل من أكثر الأدوات الثقافية أهمية وخطورة بالنسبة للأطفال، خاصة وأن تعرض الطفل له قد يبدأ في عالم اليوم قبل تعرضه للعديد من الأدوات والوسائط الثقافية الأخرى.

ترى، هل يختلف فيلم السينما عن حلم اليقظة؟ إن كليهما خيال متجسد وكليهما تعبير عن رغبة مَنْ أبدعه ومَنْ يشاهدونه. وكلاهما يبتعد عن الواقع بقدر يزيد أو يقل. وكلاهما يشغل حيزاً زمنياً محدوداً لا يتجاوزه المرء إلا في الحالات المرضية؛ ليعود بعده إلى سيرته الأولى من حيث التعامل مع الواقع.

ما يميز بين فيلم السينما وحلم اليقظة من الناحية النفسية أمر محدد يتمثل فيما يتميز به فيلم السينما من طابع جماعي تتعدد فيه الوظائف وتتكامل، فهناك من يعد القصة، ومن يكتب السيناريو، ومن يؤدون الأدوار، إلى جانب المصور والمخرج وغيرهم من المبدعين. ثم هناك إلى جانب كل هؤلاء جمهور المشاهدين. أما فيما يتعلق بحلم اليقظة، فإن الوظائف جميعاً يقوم بها صاحب الحلم وحده، فهو مبدع القصة وصانع حوارها ومخرجها ومصورها، وله بطولة تمثيلها، ثم إنه مشاهدها الأوحد.

ولعلنا لا نعدو الحقيقة إذا ما تصورنا أن السينما - سواء كانت للصغار أو للكبار - إنما تنجح في التأثير على جمهورها بقدر اقترابها من حلم اليقظة الخاص بكل مشاهد؛ بحيث يرى فيما يشاهد حلمه متجسداً، ثم لا يلبث أن يجد نفسه في أحد أبطال الفيلم، فيتحقق "الاندماج" الذي قد يصل بالمشاهد إلى حد المشاركة الانفعالية - بل والجسدية أحياناً - في "تمثيل" الأحداث التي يراها كما لو كان بطلها. بعبارة أخرى، فإن العلاقة بين السينما والحلم علاقة تفاعل متبادل، فالمبدع السينمائي يحاول الاقتراب بإبداعه من حلم المشاهد، والمشاهد - من ناحيته - يحاول الاندماج في هذا الحلم المصنوع كما لو كان هو صانعه.

إن الجذور البعيدة لفن السينما - بل ولفنون الدراما جميعاً - إنما تمتد إلى خاصية نفسية ميزت البشر منذ كانت البشرية، وهي تلك القدرة على تجاوز الواقع بالحلم وبالتخيل. وإذا ما كان التخيل من أولى الوظائف النفسية التي عرفها الجنس البشري، فإن الأمر كذلك أيضاً بالنسبة للفرد من البشر، حيث تسبق ممارسة الطفل للتخيل تعرّفه على اللغة وممارسته للتخاطب.

وما دمنا بصدد تناول علاقة الطفل بالسينما من منظور نفسي، فعلينا أن نضع في الاعتبار أن السينما في جوهرها ليست سوى محاولة لتجسيد حلم اليقظة لدى المشاهد. وإذا ما سلمنا بأن حلم اليقظة هو أول الأنشطة النفسية التي يمارسها الطفل، فإن علينا أن نبدأ بتبين ملامح ظاهرة حلم اليقظة. فبدون تبين هذه الملامح قد يصعب علينا أن نمسك ببداية الخط؛ لفهم تلك العلاقة الفريدة بين الطفل والتذوق الثقافي.

تتوالى مراحل النمو النفسي وتتشابك، بحيث يصعب تحديد نقطة زمنية معينة قاطعة تنتهي عندها مرحلة لتبدأ مرحلة جديدة. والاجتهادات العلمية المتخصصة لتناول هذه المشكلة عديدة تفوق الحصر، ولسنا في مجال التعرض لها. ما يعنينا هو الإشارة إلى حقيقة

علمية مؤداها أن انقضاء مرحلة معينة من مراحل النمو النفسي لا يعني اندثار ملامحها تمامًا، بل إنها تظل قائمة بشكل أو بآخر فيما يليها من مراحل، وهكذا حتى نهاية العمر.

وإذا كان المفترض في مرحلة الرشد - كما هو واضح من تسميتها - أن تتميز بالسلوك العقلاني المنطقي، فإن الفرد الراشد ليس ابن مرحلته هذه وحسب، بل إنه يحمل في داخله آثارًا باقية من سلوكيات ميزت مرحلة طفولته ومرحلة مراهقته، ولا نعني بالآثار في هذا المجال مجرد الذكريات أو حتى التأثر بتلك الذكريات، بل إننا نعني أنماطًا فعلية من السلوك تشبع احتياجات حقيقية قائمة رغم انتمائها - بحكم المنشأ - إلى مراحل سابقة من النمو.

ولذلك؛ فإن الرشد لا يحكم كافة تفصيلات سلوك الراشد. هناك مجال دائمًا لسلوك مراهق أو لسلوك طفلي، فقد تصدر عن الراشد في موقف عابر لا يستمر طويلاً سلسلة متتالية من ردود الفعل تجمع بين رومانسية المراهقة وحسيتها وبين انفعالية الطفولة ومخاوفها، دون أن يؤدي ذلك بالضرورة إلى ضياع الطابع الرشيد للقرار الذي يتخذه الفرد.

إن العديد من الحاجات والسلوكيات ذات المنشأ الطفلي تظل قائمة لدى الراشد حتى النهاية، ومن بين تلك الحاجات ما قد تتطلب بحكم طبيعتها إشباعًا له طابع طفلي لا عقلاني تخيلي. بل إن هناك حاجات "راشدة" إذا ما تعذر عليها الإشباع الواقعي، دفعت بصاحبها "الراشد" إلى التماس السبيل الطفلي للإشباع عن طريق التخيل بصوره المختلفة. ويُعد حلم اليقظة صورة متميزة من صور الإشباع الطفلي التخيلي، فالراشد في حلم اليقظة يقوم على مستوى التخيل بإعادة بناء الواقع من جديد، بحيث يصبح واقعًا مشبعًا لرغباته. ومن خلال استغراقه أو اندماجه في حلمه يحس كما لو كان قد أشبع رغباته الملحة هذه، ثم يعود إلى واقعه الحقيقي من جديد مستعيدًا قدرًا من هدوئه بعد أن نجح بدرجة أو بأخرى في صياغة حلمه ومعايشته. ومن ثَم، فقد يكون آنذاك أقدر على السعي لتعديل واقعه الفعلي إذا ما استطاع.

وما السينما إبداعًا أو مشاهدة إلا محاولة متطورة لهذا النمط الطفلي القديم للإشباع التخيلي. وربما يصدق ذلك على سينما الكبار بأكثر من سينما الأطفال. فالطفل - خاصة في مراحل نموه المبكرة - لا يميز تمييزًا قاطعًا بين الواقع والخيال بحيث يصبح الإشباع التخيلي معادلاً تمامًا من حيث تأثيره للإشباع الواقعي، وتصبح الرغبة لديه معادلة تمامًا للفعل، كما يصبح المتخيل معادلاً للواقع، أما بالنسبة للراشدين فإنهم حين يمارسون أنشطتهم السينمائية كمبدعين أو كمشاهدين، فإنهم يحققون إشباعًا تخيليًا طفليًا متمايزًا تمامًا عن إشباعاتهم الواقعية.

وما دام الأمر كذلك، فإننا نستطيع القول بأن الطفل هو السينمائي الأول مبدعًا

ومشاهداً ، وإننا حين نمارس أنشطتنا السينمائية فإننا نحل ضيوفًا على الأطفال في داخلنا، محاولين محاكاتهم ومخاطبتهم والاقتراب منهم ، وكأننا باهتمامنا مؤخراً بسينما الأطفال نحاول بشكل أو بآخر أن نرد بعضًا من الفضل لأصحابه، أي للأطفال.

إن الطفل قادر بالفعل على اصطناع عالمه الخيالي، وهو يصنعه بالفعل أو لنقل يصطنعه منذ طفولته المبكرة، ثم إذا به يستمتع بما صنع ، بل ويعيشه كما لو كان خبرة حقيقية حية . ولو مضينا مع الطفل قليلاً ، لوجدناه يتجاوز مرحلة التخيل الفردي هذه؛ ليخوض غمار اللعب الإيهامي الجماعي مع رفاقه المتخيلين ثم الواقعيين، وهو في كل ذلك يقوم بمفرده أو مع أولئك الرفاق الواقعيين بتأليف وإخراج ومشاهدة ما يكاد يكون أعمالاً مسرحية بدائية .

وكثيراً ما يُشار إلى ما يُطلق عليه "اللعب الدرامي" أو "لعب الأدوار" ، ويُقصد به تلك الألعاب التمثيلية أو الدرامية التي يقوم بها الطفل بشكل تلقائي حين يتقمص دوراً ما ثم لا يلبث أن يكتشف حدوداً جديدة لذلك الدور الذي يتقمصه ، فيقوم بتصميم مشاهد جديدة ، وهكذا يقوم الطفل بإبداع الشخصيات والمواقف التي يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية مبتدعًا نسخته الخاصة من شخصية الأب والأم أو الرضيع، ومؤديًا تلك الأدوار جميعًا. وتختلف تخيلات الأطفال وألعابهم الإيهامية والدرامية من حيث المضمون من مجتمع إلى آخر ، بحيث نستطيع اعتبار تلك الألعاب مرآة للثقافة السائدة في المجتمع وانعكاساً لروح العصر الذي يعيشون فيه .

خلاصة القول إذًا أن الطفل يستهل حياته صانعًا ومنتجًا لثقافته ، معبراً بها عن رؤيته للعالم المحيط به. ولكن ترى، لماذا لا يستمر الطفل مبدعًا لثقافته متفوقًا لما يبدع؟ إنها عملية التنشئة الاجتماعية.

لقد حظيت قضية التنشئة الاجتماعية باهتمام فلاسفة ومفكري العلوم الإنسانية منذ القدم، ففي القرن السادس قبل الميلاد أرجع الفيلسوف الصيني كونفوشيوس فساد نظام الحكم إلى غياب المواطنة الصالحة؛ بسبب عجز الأسرة عن تلقين الفضيلة والحب المتبادل والمصلحة العامة؛ لهذا دعا جهاز الدولة إلى تحمل مهمة تعليم الناشئة؛ ابتغاء خلق نظام اجتماعي سليم يتأتى معه قيام حكم صالح .

كذلك ذهب أفلاطون في كتابه "الجمهورية" إلى اعتبار التعليم واحداً من أهم أعمدة الدولة الفاضلة ، وكرس أرسطو الكتاب الأخير من "السياسة" للحديث عن التربية ، جاء فيه أنه ضمن واجبات الحاكم أنه يهتم غاية الاهتمام بأمر تربية النشء ، وفي العصر الحديث نبه روسو إلى تأثير الثقافة والتنشئة الاجتماعية على نظام الحكم في الدولة وسياستها العامة، فضلاً عن إشارات ابن خلدون والعديد من المفكرين العرب.

ويشير مفهوم التنشئة الاجتماعية بصفة عامة إلى تلك العملية المستمرة التي تهدف إلى غرس وتكريس أو تعديل وتغيير مجموعة من القيم والاتجاهات والسلوكيات والرموز الاجتماعية ، أو الاجتماعية ذات الدلالة الاجتماعية لدى المواطن، وهي بذلك عملية مستمرة تلازم الفرد منذ طفولته المبكرة حتى وفاته ، وتقوم على عمليات التلقين والتعليم لقيم واتجاهات معينة للمواطنين، وذلك من خلال اشتراك مجموعة من المؤسسات ، منها المدرسة والأسرة وجماعة الرفاق، وكلها مصادر تعتمد أساسًا على الاتصال الشخصي، مضافًا إليها وسائل الاتصال الجماهيري الأخرى ، مثل الراديو والتليفزيون، والصحافة والسينما وغيرها.

التنشئة الاجتماعية بعبارة أخرى عملية يتم بموجبها تلقين الأطفال القيم والمعايير السلوكية المستقرة في ضمير المجتمع ، بما يضمن بقاءها واستمرارها عبر الزمان. إنها في أوسع معانيها إنما تشير إلى كيفية نقل الثقافة الاجتماعية للمجتمع من جيل إلى جيل. إنها التلقين الرسمي وغير الرسمي، والمخطط وغير المخطط للمعارف والقيم والسلوكيات الاجتماعية وخصائص الشخصية ذات الدلالة الاجتماعية ، وذلك في كل مرحلة من مراحل الحياة، عن طريق المؤسسات الاجتماعية القائمة داخل المجتمع.

التنشئة الاجتماعية في النهاية عملية تَعلُّم الأفراد للأفكار والاتجاهات والسلوكيات الاجتماعية السائدة في المجتمع ، والتي تمكنهم من التكيف مع الآخرين. إنها اكتساب الفرد للاتجاهات والقيم الاجتماعية والاستعدادات السلوكية التي تتفق مع استمرارية قيام الجماعات والنظم الاجتماعية، وبأداء الوظائف الضرورية للحفاظ على وجودها.

ويعرِّف البعض التنشئة الاجتماعية بأنها تلك العمليات التي يكتسب بواسطتها الطفل هويته القومية المحددة، ومن خلالها تتكون استجاباته وإدراكاته ووعيه وعاطفته. أي أنها العملية التي يتم من خلالها جذب الأفراد إلى ثقافة الجماعة وتشكيل اتجاهاتهم نحوها. إنها العملية التي يكتسب الأطفال عن طريقها المعرفة من أجل المشاركة في الحياة المتقدمة في مجتمعهم السياسي.

وتقوم عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال من خلال أدواتها المتنوعة بتحقيق عدد من الوظائف ، في مقدمتها تهيئتهم للمشاركة في تشكيل مستقبل مجتمعاتهم. وتمارس عملية التنشئة الاجتماعية دورها في تشكيل أطفال المجتمع بما يخدم الأهداف المرجوة، من خلال تلك المؤسسات الاجتماعية التي يفضل البعض أن يطلق عليها تعبير "أدوات التنشئة الاجتماعية". وتتمثل أهم تلك المؤسسات في: مؤسسة الأسرة، والمؤسسات التعليمية، والمؤسسات الإعلامية. ولعله من المناسب أن نطل إطلالة سريعة على كل من تلك الأدوات أو المؤسسات باعتبار أنها في النهاية هي التي تنقل الطفل من مرحلة إنتاج الثقافة

وتذوقها تلقائيًّا، إلى تلقي الثقافة التي يصنعها له المجتمع والانصياع لمعايير التذوق الثقافي التي يقوم المجتمع بصناعتها أيضًا.

١- مؤسسة الأسرة:

يندر أن نجد كتابًا أو مقالاً يتناول عملية التنشئة الاجتماعية دون أن يؤكد أن الأسرة هي الخلية الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الطفل، ومنها يبدأ اتصاله بالعالم المحيط به، ومن ثَم تُعد الأسرة واحدة من الأدوات الرئيسة الأساسية في عملية التنشئة؛ نظرًا لما لها من تأثير يمتد ليترك بصماته على كل الأدوات الأخرى، مثل جماعات الرفاق والمدرسة والسلطة ووسائل الاتصال، وغيرها.

ويستند أصحاب ذلك الفكر في تغليبهم لدور الأسرة على حقيقة ذات طابع فيزيقي اجتماعي. فالوليد الإنساني - وبحكم تكوينه الفيزيقي - يولد عاجزًا عن كفالة حياته لنفسه. إن وليد الإنسان هو أضعف الصغار على الإطلاق. إنه أضعف من وليد أي كائن آخر، فهو يعتمد على الكبار في بداية حياته اعتمادًا مطلقًا. مستخلصين من تلك الحقيقة أن الأسرة تظل لسنوات عديدة بمثابة المصدر الوحيد الذي يشبع للطفل حاجاته البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية، ومن ثم فإنها - أي الأسرة - تقوم بتشكيل الطفل وفق ما تراه مناسبًا من اتجاهات وقيم وعادات وتقاليد.

ولا يملك المرء إلا التسليم بأن الأسرة تمثل الجماعة الأولى للفرد، فهي أول جماعة يعيش فيها الفرد ويشعر بالانتماء إليها، ومن ثم يتلقى من خلالها الدروس الأولى في كيفية التعامل مع الآخرين. غير أن هناك سؤالين مهمين تفرضهما طبيعة المتغيرات المتسارعة في عالم اليوم إلى جانب الخصائص النوعية الفارقة للمجتمعات العربية وتأثرها بما يجري في العالم من حولها.

السؤال الأول: تُرى، ما حدود الفترة الزمنية التي تنفرد فيها الأسرة العربية اليوم بمهمة تشكيل الطفل العربي؟ إننا نستطيع أن نرصد عددًا من العوامل تدفع في اتجاه تقليص حدود تلك الفترة الزمنية التي تنفرد فيها الأسرة العربية اليوم بمهمة تشكيل طفلها العربي. من تلك العوامل ما يرجع إلى عوامل التحديث التي تشهدها البلدان العربية.. شأنها شأن غيرها من دول العالم، خاصة الدول النامية، كازدياد نسبة الأمهات العاملات، ومن ثم انتشار دور الحضانة، وتزايد الاعتماد على المربيات الأجنبيات في بعض الدول العربية.

السؤال الثاني: بصرف النظر عن حدود تلك الفترة، تُرى هل الأسرة العربية مطلقة اليد في تشكيل طفلها كما تهوى؟ قد يبدو للوهلة الأولى أننا أحرار في اتخاذ ما نراه مناسبًا من

قرارات فيما يتعلق بتلك المرحلة المبكرة من التنشئة الاجتماعية لأطفالنا. وفي حقيقة الأمر، فإن ذلك يتنافى مع عدد من حقائق العلوم الاجتماعية. إن العالم " القديم " الذي شكل مجموعة القيم التي نشأ في ظلها الآباء والأمهات يمارس دوراً فعالاً لا فكاك منه في تحديد اتجاهاتنا نحو تنشئة أطفالنا. إن ذلك العالم " القديم " الذي شكل منظومة قيم الآباء والأمهات يخلق نموذجًا مثاليًا، أو لنقل عددًا من النماذج المثالية لما ينبغي أن تكون عليه تنشئتنا لأطفالنا. ومن ناحية أخري، فإن العالم " الواقعي " المحيط بالقائمين على شئون تنشئة الأطفال - بما يتضمنه من تغيرات عالمية وإقليمية.. سياسية واقتصادية - يمارس بدوره دوراً ضاغطًا في فرض عدد من النماذج لما ينبغي أن تكون عليه تنشئتنا لأطفالنا.

٢- المؤسسات التعليمية:

المؤسسة التعليمية هي تلك المؤسسة الرسمية التي اعتمدها المجتمع، وأوكل إليها - إلى جانب التعليم - دوراً هامًا في استكمال عملية التنشئة الاجتماعية التي بدأتها الأسرة؛ وذلك بهدف إعداد النشء للحياة والتفاعل مع المجتمع. وبذلك تُعتبر المدرسة أول مؤسسة اجتماعية يعرفها الطفل خارج نطاق الأسرة، وعندما يخطو الطفل خطواته الأولى داخل المؤسسة التعليمية، سواء كانت داراً للحضانة، أو مدرسة لرياض الأطفال، أو مدرسة ابتدائية، فإنه يلتقي للمرة الأولى بعدد كبير من الرفاق من أسر متنوعة، كما يلتقي برموز للسلطة تختلف عما رآه في البيت، أو بين رفاقه من الجيران. وفي هذا المناخ الجديد يكتسب الطفل الكثير من خبرات الحياة والتعامل مع الآخرين.

ولا يقتصر الدور الذي تلعبه المدرسة أو دار الحضانة في عملية التنشئة الاجتماعية القومية على ما تتضمنه برامجها من معلومات تتعلق بالوطن ورموزه، بل إن خبرة الخروج من نطاق الأسرة والتفاعل مع ما يجري في الطريق - فضلاً عن العديد من الأنشطة غير المقصودة تعليميًا - تلعب جميعها دوراً بالغ الأهمية في هذا الصدد. ويفوق كل ذلك في الأهمية والتأثير حقيقة أن المدرسة تكون المجال الذي يبدأ فيه الطفل تكوين البذور الأولى لجماعة الأقران التي تصبح بمثابة جماعته المرجعية التي قد يفوق تأثيرها تأثير الأسرة نفسها، حيث تلعب جماعات الرفاق دوراً هامًا في التنشئة الاجتماعية للطفل؛ إذ تؤثر في معايير الفرد الاجتماعية، كما تمكن أفرادها من القيام بأدوار اجتماعية معينة يصعب قيامهم بها في نطاق الأسرة، بالإضافة إلى أنه نظرًا لأن جماعة رفاق الطفل يشتركون غالبًا في نفس المرحلة العمرية؛ فإن مناخ الندية السائد في مثل تلك الجماعات يسمح للطفل للمرة الأولي أن يحقق أمرين يصعب تحقيق أي منهما في غير ذلك المناخ: الأمر الأول أنه يسمح للطفل بالتفاعل ديموقراطيًا مع رفاقه اختلافًا واتفاقًا.. تمردًا وإذعانًا.. قيادة واتباعًا، كل ذلك

بعيداً عن التدخل الأسري التقليدي. الأمر الثاني أن جماعة الرفاق التي اختار الطفل بإرادته أن يكون عضواً من أعضائها يكون أكثر التزاماً بمعاييرها، حتى لو خالفت معايير الكبار في الأسرة أو المدرسة؛ حيث إن العلاقات داخل الأسرة والمدرسة مهما بلغت ديمقراطية عملية صنع القرار تظل محكومة بمبدأ الخضوع لسلطة الكبار في النهاية.

ومن ناحية أخرى، فإن جماعات الرفاق تلعب دوراً أساسياً في تنمية الاعتراف بحقوق الآخرين ومراعاتها؛ حيث تتكون من نظراء متساوين، ومن ثم فإنها تتيح مجالاً أكثر ملاءمة للتعامل مع الآخرين داخل الجماعة تعاملاً موضوعياً متوازناً.

إن المؤسسة التعليمية ـ بالشكل الذي نعرفه اليوم ـ مؤسسة حديثة العهد نسبياً. فالبشرية لم تعرف المدرسة كمؤسسة اجتماعية إلا في عصر التخصص المهني والعلمي، وهو عصرنا الذي نعيش فيه. أما قبل ذلك فقد كانت الوظيفة التعليمية جزءاً من وظائف الأسرة، لا يكاد ينفصل أو يتمايز عن بقية وظائفها التربوية والاقتصادية والأمنية والتشريعية... إلخ. لقد كانت مسئولية القيام بوظائف الأسرة تقع على عاتق الكبار، وكانت الوظيفة التعليمية تحديداً تعتبر من مسئوليات الأب بالنسبة للأبناء الذكور؛ حيث يقوم بنقل ما اكتسبه من خبرات إليهم؛ ليقوموا هم بنفس الدور حيال أبنائهم في المستقبل. وتقوم الأم بنفس الدور بالنسبة للإناث، ويشترك الوالدان معاً في تحمل مسئوليات التنشئة التربوية للأبناء جميعاً ذكوراً وإناثاً. ولكن مع تطور المجتمع البشري وتعقده وتضخم حجم الخبرات المطلوب من أبنائه تحصيلها وتشابك احتياجات أفراده، أصبح لزاماً على الأسرة أن تتخلى شيئاً عن وظائفها القديمة، وأن تُوكلها إلى مؤسسات اجتماعية حديثة أكثر تخصصاً وقدرة على القيام بتلك الوظائف، بعدَ أن تشعبت، وتخلت الأسرة بالفعل عن الكثير من وظائف إنتاج الطعام والتشريع والأمن والقضاء. وكانت من أهم وأحرج ما اضطرت الأسرة إلى التخلي عنه الوظيفة التعليمية. وقد يكون مصدر الحرج في هذا الأمر بالذات هو أن مكانة كبار الأسرة حيال صغارها، وبالتحديد صورة الأب حيال الأبناء، قد ارتبطت تاريخياً وعبر آلاف الأجيال المتعاقبة بصورة "المعلم" و "العارف بحقائق الكون وقوانينه".

إن المدرسة الحديثة مازالت تحمل بصمات نفسية عميقة من أصولها التي نبعت منها الأسرة ووظيفتها التعليمية. وتتضح تلك البصمات في أوجه التشابه اللافتة للنظر بين الموقفين التعليميين، القديم والحديث:

أ) في كلا الموقفين يقوم الكبار بتعليم الصغار.

ب) الصورة الاجتماعية المثالية للمعلم تكاد تتطابق تماماً مع الصورة الاجتماعية المثالية للأب. وكذلك الحال بالنسبة للصورة الاجتماعية المثالية لكل من الأم والمعلمة.

فالرأي الاجتماعي العام يلح على ضرورة احترام الدارسين للمعلم وإجلالهم له وطاعتهم لأوامره والتزامهم بتوجيهاته وتسليمهم بحبه لهم حتى وإن عاقبهم، وبمعرفته لما في مصلحتهم حتى ولو لم يتنبهوا إلى ذلك . . . إلى آخر ملامح تلك الصورة التي تتطابق تمامًا مع المطلوب اجتماعيًا من الأبناء حيال آبائهم وأمهاتهم.

ج) الدور المطلوب اجتماعيًا من المعلم كثيرًا ما يتجاوز الحدود الفنية للعملية التعليمية؛ ليتداخل مع الدور الاجتماعي الأسري للأب، فغالبًا ما يتوقع المجتمع من المعلم أن يتحمل - إلى جانب المهمة التعليمية المحددة - مهام أخرى، مثل: "رعاية الدارسين" و"حفظ النظام" و"غرس الأخلاق الحميدة وتنميتها" و"حماية التقاليد" . . . إلى آخر تلك المهام الأسرية التقليدية المعروفة.

إن هذا التشابه العميق بين الموقف التعليمي المدرسي الحديث والموقف التعليمي الأسري القديم - فضلاً عن تداخل اختصاصاتهما - يُعد من المصادر الرئيسية لكثير من الاضطرابات التي تطرأ على العلاقة المتبادلة بين المعلم والدارس.

٣- المؤسسات الإعلامية:

ينصرف الحديث عن المؤسسات الإعلامية عادة إلى نوع محدد من أنواع الاتصال، تقوم به المؤسسات الإعلامية، رسمية كانت أو غير رسمية. إنه اتصال مؤسسي أو وفقًا للتعبير الشائع اتصال جماهيري. والاتصال الجماهيري يُعتبر بمثابة الأداة الأساسية للمركز أو للقيادة أو للسلطة في التعامل الاتصالي بالجماهير، ولكن هناك نوع آخر من أنواع الاتصال هو الأكثر أهمية بالنسبة للأطفال. إنه الاتصال الشخصي المباشر الذي يتم وجهًا لوجه، ويجري عادة بين الجماعات الصغيرة.

إن البشر جميعًا - أيًا كانت مواقعهم أو أعمارهم أو انتماءاتهم - يمارسون الاتصال؛ إشباعًا لحاجة بشرية أصيلة لديهم؛ ولذلك فإنهم يمارسونه عادة بشكل تلقائي غير مقصود أو مخطط سلفًا. ومع تطور علوم الاتصال اتجهت اهتمامات المتخصصين لدراسة خصائص هذا النشاط التلقائي. ولعل أهم ما توصلت إليه هذه الدراسات فيما يتعلق بموضوعنا أمران.

الأول: أن للاتصال الشخصي الغلبة في مجمل صياغة اتجاهات البشر ومعارفهم. فمن خلاله تتشكل الاتجاهات الأساسية للأفراد منذ طفولتهم في إطار الأسرة ثم في إطار المدرسة، خاصة بين جماعات الأقران، ومن ثَم يصبح تعديلها أو التراجع عنها بعد ذلك أكثر صعوبة.

الثاني: أن جماعات الاتصال الشخصي جماعات تلقائية، بمعنى أن الطفل يختار الانتماء إليها

والثقة في أعضائها، ومن ثم فإنه يعود إليها لتصفية مضمون الرسائل التي يتلقاها من غير أعضاء تلك الجماعة ، خاصة من الكبار. بمعنى تقييم تلك الرسائل والحكم عليها، ومن ثم تصديقها والتأثر بها إيجابًا، أو تكذيبها والتأثر بها سلبًا.

من الطبيعي أن تكون الأسرة بمثابة نقطة البداية لممارسة الطفل لمهارات الاتصال الشخصي. ولكن مع تطور المجتمع حضاريًا يضيق نطاق الأسرة ويتقلص حجمها، وتحل الأسرة النووية - أي الأب والأم والأبناء - محل الأسرة الممتدة التي كانت تضم إلى جانبهم الأخوال والأعمام والأجداد... إلخ. ومن ناحية أخرى ازداد سمك الجدران التي تفصل بين كل أسرة وأخرى؛ بفضل تطور تكنولوجيا البناء وتشييد العمارات الضخمة الحديثة التي تضم العشرات، بل المئات من الشقق التي أُحكم عزلها عن بعضها فنيًا. وقد كان المتوقع منطقيًا بعد ذلك كله أن تزداد حرارة التفاعلات الاتصالية الشخصية بين أفراد الأسرة، بعد أن تقلص حجمها وأُقيمت الجدران السميكة بينها وبين جيرانها. ولكن ما حدث هو العكس تمامًا، فهناك جدران أشد سمكًا قد ارتفعت مع التقدم الحضاري بين أفراد الأسرة وبعضهم بعضًا، وهي جدران أشد إحكامًا؛ لأنها جدران نفسية: كلٌ مشغول بنفسه، يلهث وراء هدفه، لا يكاد يجد وقتًا لمجرد الحديث الشخصي مع بقية أفراد الأسرة، هذا إذا ما وجد في نفسه مجرد الرغبة لإقامة مثل هذا الحديث. لقد أصبح الحديث الشخصي الحميم في عديد من الأسر - وخاصة في المجتمعات المتقدمة - ترفًا لا يستطيعونه، بل وتزيدا لا يرون ضرورة له.

ومن واقع مشاهداتي الشخصية فإنني أستشعر أن هذه المظاهر آخذة في الانتشار في بلادنا كمصاحب لطبيعة نمط التطور الحضاري الغربي. إن العديد من أطفالنا يعانون افتقاد العلاقات الاتصالية الدافئة داخل الأسرة، ولا يجدون حولهم من يستطيع إشباع حاجتهم تلك. فليس هناك مَنْ لديه الاستعداد أو الرغبة أو حتى الوقت؛ ليضيعه في "دردشة" يبدو ألا هدف لها، بل ولا حتى الاستماع إلى مثل هذه "الدردشة" التي لا تعدو أن تكون مضيعة للوقت الثمين الذي ينبغي أن يُستغل فيما يفيد، كالاستذكار مثلاً. ولا يكون أمام طفلنا الذي يعاني العطش الاتصالي إلا أحد أمرين: إما أن يغلق عليه قوقعته مستغرقًا في أحلام اليقظة، أو أن يعاود البحث - إذا ما غلبه إلحاح الحاجة - عن شخص يتفاعل معه خارج نطاق الأسرة.

لقد كثر الحديث عما يتصف به عالم اليوم من ثورة في مجال الاتصال؛ ولذلك سوف نوجز القول في هذا الموضوع، مكتفين بتأكيد أنه لم يعد في مقدور المؤسسات الاجتماعية في أية بقعة من بقاع العالم أن تحجب عن أبنائها بشكل محكم أية معلومات تبثها أجهزة الإعلام المحلية أو الخارجية، بصرف النظر عن موافقتها أو معارضتها لمضمون تلك

المعلومات. . تستوي في ذلك الأسرة والمدرسة ، بل والمسجد والكنيسة والدولة أيضاً. لقد مضي ذلك الزمن الذي كانت فيه تلك المؤسسات الاجتماعية قادرة على إقناع نفسها بإمكانية إحاطة أبنائها بسياج يحول دون وصول المعلومات غير المرغوبة إلى آذانهم أو إلى عيونهم، سواء كانت تلك المؤثرات خارجية المصدر أو داخلية المصدر. أما في عالم اليوم، فقد أصبحت المعلومات سواء كانت نزيهة أو مغرضة، مرغوبة كانت أو مرفوضة، داخلية كانت أو خارجية، متاحة لقطاعات متزايدة من الأفراد من مختلف الفئات العمرية والاجتماعية أو غير متاحة. وغني عن البيان أن الوضع القديم كان مريحًا للمؤسسات الاجتماعية التي كانت تستطيع بمجهود أقل أن تلقن أبناءها وتنشئهم وفقًا للنموذج الذي ترتضيه، في ظل صراع يلتزم - إذا ما قام - بالحدود الداخلية لا يتعداها كثيراً. ولكن الأمر يختلف تماماً في ظل عالم اليوم، حيث أصبح الوقوف عند حد تلقين النشء ما نراه طيباً وتحذيره من مغبة الإنصات أو المشاهدة لما يقدمه "الآخر"، أمراً غير مُجد عمليًّا، فضلاً عن أنه لم يعد مستساغًا قيمياً في ظل عالم يتنادى بالانفتاح على الآخرين. ومن ناحية أخرى، فلم يعد النشء في حاجة لأن يجهد نفسه سعيًا لسماع أو مشاهدة ما لدى "الآخر"، بل إن ما يبعث به ذلك "الآخر" أصبح يخترق آذانه، ويقتحم مجال رؤيته، بعد أن تهاوت قدرات المؤسسات الاجتماعية التقليدية - وفي مقدمتها الأسرة - على الرقابة والتصفية.

العلاقة بين الإبداع الثقافي وصناعة الثقافة

العلاقة بين الإبداع الثقافي وصناعة الثقافة علاقة معقدة، وتزداد تعقيداً إذا ما كنا نتحدث عن ثقافة الأطفال. إن الكبار هم الذين يصنعون للطفل ثقافته متجسدة في صورة لعبة أو فيلم، أو كتاب، أو إعلان عن سلعة استهلاكية أو غير ذلك. وبطبيعة الحال فإننا لا نحاول بذلك إراحة أطفالنا من "عناء" التخيل والإبداع ، ولكن لنا نحن الكبار أهداف أخرى. ولعلنا قد ألفنا - ولا نقول مللنا - الحديث عن الأهداف التربوية لثقافة الأطفال وما تغرسه في الأطفال من قيم أخلاقية نرضى عنها أو لا نرضى. وعادة ما يصدر مثل هذا الحديث من علماء متخصصين في علوم التربية والنفس وغيرها من العلوم الإنسانية. وقد يجهد هؤلاء العلماء الأفاضل أنفسهم في دراسة مسارات نمو الطفل واحتياجاته وخصائصه . . . إلخ، ثم إنهم قد ينكبون على تلك المواد الثقافية التي تُقدم للأطفال، فيحللونها كيفياً تارة، وكمياً تارة أخرى، مميزين في النهاية بين الغث والثمين، محددين - قدر استطاعتهم - ما هو نافع للطفل ، داعين إلى الاستزادة منه، وما هو ضار به ، داعين إلى الإقلاع عنه. وكل هذا جهد مهم وضروري دون شك. ولكن المشكلة هي أن أصحاب العلوم الإنسانية ليسوا هم الذين يقومون بإنتاج ثقافة الأطفال وتسويقها، بل إنهم. . أيضاً هم وأطفالهم - لا يمثلون نسبة يُعتد بها بين مستهلكي هذه الثقافة؛ ولذلك فإنه مهما

صدقت نواياهم وازدياد جهدهم العلمي، بل وحتى مهما اتصفت نتائجهم بالدقة والموضوعية، فسوف لا يعدو هذا كله أن يكون استشارة تُقدم إلى " أصحاب الشأن " يأخذون بها لو وافقت أهدافهم، ويُعْرِضون عنها وعن أصحابها لو لم توافق تلك الأهداف.

وفي مقدمة أصحاب الشأن في هذا المجال تقف مجموعة المنتجين . . أولئك الذين يقومون باستثمار أموالهم في إنتاج ثقافة الأطفال وتوزيعها والترويج لها، وتلي هذه المجموعة من أصحاب الشأن مجموعة المستهلكين ، وهم جموع الآباء والأمهات الذين يدفعون ثمن هذه الثقافة ، ويحتل ذيل القائمة ـ قائمة أصحاب الشأن ـ مجموعة المستهدفين، وهم جموع الأطفال الذين تصل إليهم في النهاية ثقافة الأطفال ، أي ثقافتهم.

ولعلنا لم نكن متعسفين في طرح هذا التدريج التنازلي من حيث علاقات القوى. فالأطفال ليسوا سوى قوة ضغط على الآباء بحكم حب الآباء لهم ومسئوليتهم عنهم، وأيضاً بحكم إلحاحهم في طلب ما يريدون · والآباء هم الذين يستطيعون دفع الثمن في حدود طاقاتهم الاقتصادية؛ ومن ثم فإن لهم إمكانية المفاضلة بين ما هو معروض أمامهم. أما المنتجون، فهم الذين يحددون هذا المعروض الذي يتم الاختيار في حدود نطاقه ، والآن تُرى إلى أي حد تتفق أو تتباين أهداف هذه المجموعات الثلاث؟

إن الإنتاج ـ إنتاج أية سلعة ـ إنما يستهدف الربح. تلك حقيقة قديمة قدَم السوق. ولكن الجديد في عصرنا ـ وفي ظل المنافسة الشديدة بين المنتجين ـ هو أن الطريق إلى الربح لم يعد مرتبطًا وحسب بمدى إشباع السلع لحاجات المستهلكين الفعلية. الجديد في الأمر هو أن المنتجين في عالم اليوم كثيراً ما يبدءون باصطناع أو بخلق حاجات معينة ، ثم يقومون بعد ذلك بصناعة السلعة التي تشبع تلك الحاجة التي اصطنعوها. وتعد أدوات ثقافة الأطفال من كتب ولعب وأفلام سينمائية . . . إلخ، نموذجًا مثاليًا لذلك. فمن خلال أساليب الدعاية المتطورة واستثمار أكبر قدر متاح من المعرفة العلمية الدقيقة بالاحتياجات والخصائص الطبيعية للطفل، يتم شيئًا فشيئًا خلق الحاجة إلى منتجات ثقافية بعينها، بل إلى نوعيات بعينها من تلك المنتجات الثقافية.

وإذا ما انتقلنا إلى المجموعة الثانية من مجموعات التأثير في ثقافة الأطفال، وهي مجموعة الآباء أو أولياء أمور الصغار، لاستطعنا أن نتبين لديهم مجموعة من الأهداف الأقرب إلى التكامل، فالآباء والأمهات يحبون أطفالهم؛ ومن ثم فهم حريصون على إسعادهم وتربيتهم ، وذلك بقدر تبصرهم بوسائل السعادة والتربية. وتعد ثقافة الأطفال وسيلة من وسائل بلوغ هذين الهدفين: إسعاد الطفل وتنشئته، أو بعبارة أخرى تسلية الطفل وتعليمه. ولسنا نقصد بالتعليم في هذا الصدد التعليم المدرسي ، أو حتى إعداد الطفل لهذا

النوع من أنواع التعليم، بل إن المقصود هو التعليم بمعناه العام، أو بعبارة أخرى اكتساب الخبرات والاستفادة منها.

أما المجموعة الثالثة من مجموعات التأثير في مجال ثقافة الأطفال، فهي مجموعة الأطفال أنفسهم. وقد سبق أن تعرضنا لما تعنيه ثقافة الطفل وتذوقها بالنسبة لهم، وكيف أن الأطفال يبدءون مبدعين لثقافتهم متذوقين لها.

ولعله مما قد يستوقف النظر أن البحوث والدراسات التي تعرضت لثقافة الأطفال، أو للعلاقة بين الطفل وأجهزة الثقافة بعامة، تكاد تتدرج من حيث كثافتها تدرجًا معاكسًا لجماعات التأثير، فهناك العديد من البحوث تناولت الأطفال: ماذا يفضلون؟ ومتى يتلقون؟ وكيف؟ ومع مَنْ؟ . . . إلخ، في حين أننا يندر أن نجد بحثًا قد اتجه نحو المنتجين وهم القوة الرئيسية في تشكيل المجال؛ ليستقصي أهدافهم. صحيح أن هناك بحوثًا قد انصرفت ـ كما أشرنا من قبل ـ إلى تحليل مضمون ما يُعرض على الأطفال، وصحيح كذلك أننا نستطيع من خلال هذه التحليلات أن نخمن أهداف المنتجين بدرجة من الدقة تقل أو تزيد، ولكن تبقى ـ رغم ذلك ـ حقيقة ندرة البحوث التي اتجهت صوب المنتجين مباشرة، أو حتى صوب معاونيهم من الفنانين والفنيين؛ لتبين حقيقة أهدافهم أو فلسفاتهم. وإذا ما أضفنا إلى ذلك حقيقة أن جانبًا لا يستهان به من ثقافة الأطفال المتاحة بالفعل لأطفال بلادنا أفلام أنتجها منتجون غربيون، أصبحنا بالفعل حيال مشكلة ملحة تثير عديدًا من الأسئلة التي تتطلب حلاً:

تُرى، إلى أي مدى يتشابه أطفالنا وأطفال الغرب؟ هل يشمل هذا التشابه مجال الاحتياجات النفسية؟ وهل يشمل أيضًا مجال الاحتياجات التربوية؟ إلى أي مدى تتشابه القيم المشتركة المطلوب تدعيمها؟ هل المطلوب أن نُولي ظهورنا لتلك المنتجات الغربية، وأن نصنع نحن ثقافة الأطفال الخاصة بنا؟ هل هذا مطلوب؟ وهل هو ممكن؟ أم المطلوب هو أن ننتقي من ذلك المطروح ما هو مناسب لنا؟ ومَن الذي سيختار ذلك "المناسب" في هذه الحالة؟ الآباء؟ الأطفال؟ المستوردون؟ الحكومة؟ وقبل هذا كله هل نحن متفقون بالفعل على طبيعة ونوعية ذلك الذي يناسبنا؟

إن التصدي لمثل هذه الأسئلة يحتاج إلى تضافر العديد من التخصصات العلمية التي تشمل علوم: الاقتصاد والاجتماع والنفس والسياسة، بل والتاريخ أيضًا؛ وذلك لصياغة تصور مستقبلي شامل لما نتوقعه لأطفالنا وما نتمناه لهم. وبدون تبلور مثل هذا التصور يصبح من الصعوبة بمكان أن نتحدث عن الدور البنَّاء الذي نود لثقافة الأطفال أن تلعبه في بلادنا.

التربية الجمالية للطفل العربي

د. حسن طلب

مقدمة:

لا شك في أن الرأي يكاد يجتمع على أننا في هذه المرحلة من تاريخنا العربي المعاصر نمر بأزمة تعوقنا عن اللحاق بركب التقدم والرقي. فنحن لا نكاد نحس بحاجتنا إلى النهضة، ونقطع بضع خطوات في سبيل تحقيقها، حتى يتعدنا عنها عائق نحس بوجوده ونعترف به، وإن كنا نختلف على تعيينه وتحديد خطره؛ حتى نستطيع أن نجتازه ونمضي في طريق الدول المتقدمة: فمن قائل إن أزمتنا أزمة علمية بالدرجة الأولى، إلى قائل بل هي أزمة سياسية أو اقتصادية أو حتى دينية. غير أن قليلاً من المفكرين قد استطاعوا أن يذهبوا ببصرهم وبصائرهم إلى ما وراء السطح الظاهر؛ ليروا أن أزمتنا في المقام الأول أزمة تربوية شاملة، ويمكن أن نشير هنا إلى "حامد عمار". وإلى "عبد الله عبد الدايم"[1]، وغيرهما من كبار المفكرين التربويين.

على أن تحديد موطن الداء وسبل العلاج في هذه الأزمة التربوية، لهو من الأمور التي تضطرب فيها العقول وتتباين الآراء؛ فنحن نجد من ينبئنا بأن سرّ هذه الأزمة لا يكمن في كونها أزمة فكرية الطابع. أي أنها ليست بأزمة فلسفية نظرية بقدر ما هي أزمة تطبيقية عملية؛ لأننا ـ كما يلاحظ أصحاب هذا الرأي ـ كثيراً ما نتفق على الإطار النظري التربوي، ثم لا نلبث ساعة التطبيق، أن نختلف وتذهب جهودنا سُدًى[2]. وقد نرى ـ على العكس ـ من يصر على أنها أزمة سياسية اجتماعية ترجع إلى ثقافة الاستبداد والطغيان من قبل الحكام، والخضوع والإذعان من قبل المحكومين. وحين تسود ثقافة الطغيان، فسوف تَنحدر التربية ـ مع كل شأن اجتماعي آخر ـ إلى الدرك الأسفل، وكم كان "دستويفسكي" محقًا حين صور مرض الطغيان بقوله: (إن كل من جرَّب السلطة والقدرة التامة على إذلال كائن آدمي آخر أقصى إذلال مستطاع، يفقد طوعًا أو كرهًا سلطانه على إحساساته! إن الطغيان عادة، وهو يتطور في النهاية إلى مرض، وتستطيع العادة أن تبلد أفضل إنسان وتجعله جلفًا، بل وتنزل به إلى مستوى البهائم)[3].

وربما يكون من الواجب أن نشير هنا إلى أن كبار المفكرين التربويين في الغرب قد فطنوا مبكراً إلى آفة الطغيان، فعقدوا العزم على مواجهته، وليس من سلاح يستطيع أهل الفكر أن يخوضوا به معركتهم ضد ثقافة الاستبداد والطغيان أمضى من الحرية، ولعل هذا هو

السر في أننا نجد النظريات التربوية الحديثة في الغرب ـ خاصة منذ القرن الثامن عشر ـ تقوم في الأساس على فكرة الحرية؛ وكأن حاجة التلاميذ من الناشئة إلى التحرر من ضغوط الكبار بأوامرهم ونواهيهم[٤] ليست سوى الوجه الآخر لحاجة الكبار أنفسهم إلى التحرر من أسر الطغاة والمستبدين. وهكذا أصبح بوسعنا أن نرى مدارس تجريبية تقوم على تطبيق مبدأ الحرية في التربية، مثل مدرسة "هيل T.W. Hill" التي رفعت عام ١٨١٥ شعار (أقل قدر من الإجبار) في العملية التعليمية[٥]، ومثل "جماعة كالديكوت The Caldecott Community" التي قامت على الإيمان بأن الإجبار أو الإلزام يكون أقوى إذا كان غير مسلط من الخارج، وإنما نابع من الداخل[٦]، وغير هاتين من المدارس والجماعات التربوية.

وعلى الرغم من أن هناك مَن أبدى شيئًا من التحفظ إزاء فكرة الحرية المطلقة في التربية، فإن هذا لم يكن ليؤدي إلى إنكار مبدأ الحرية ذاته، والعودة إلى أساليب الإجبار في النظام التربوي القديم. ولعل خير ممثل لهذا التيار التربوي المتحفظ في الفكر المعاصر هو الفيلسوف الأمريكي "جون ديوى J.Dewey" (١٨٥٩ – ١٩٥٢) الذي رأى أن رفض السلطة الخارجية في العملية التربوية ينبغي ألا يكون مبررًا لرفض سائر أنواع السلطة[٧]، فالحرية قد تكون خطرًا إذا فُهمت على هذا النحو[٨]، وإنما الأصوب في رأيه أن تكون الحرية في التربية مفهومة على أنها حرية الفكر أو الذكاء، لا حرية الحركة الخارجية[٩]، فقد يتحرر التلميذ من الإشراف الخارجي القسري؛ ليجد نفسه أسير نزواته وشهواته هو[١٠]، وإذا ما تخلص النظام التربوي من تحكم الكبار وتسلطهم حين يصرون على إلزام الصغار برأي الكبار[١١]، على نحو ما كان يطمح مدير عام منظمة اليونسكو المفكر والفنان "رينيه ماهو"؛ فما الذي يضمن لنا أن يتخلص الناشئة في المقابل من ضغط أهوائهم وإلحاح نزواتهم؟!

لعل هذا السؤال هو الذي يمكن أن يقودنا إلى طرح فكرة (التربية الجمالية) على أنها الجواب الناجع، وهذا هو ما يدعونا إلى أن نقف قليلاً لتعريف المقصود بالتربية الجمالية.

ونشير في البداية إلى أن ضرورة "التربية الجمالية" تنبع من ظروف الحياة المعاصرة؛ حيث أدى التقدم التكنولوجي بتسارعه المُطَّرد إلى تدمير أنماط الحياة المألوفة؛ مما أدى بدوره إلى غياب كل تدريب شامل يتعلق بتقدير الفنون بسائر أنواعها[١٢]. وليست العودة إلى "التربية الجمالية" إلا محاولة لإنقاذ الأجيال الجديدة من الحياة الإنسانية المجدبة التي سوف يصيرون إليها لا محالة، لو لم يتم التدخل التربوي قبل تفاقم الأزمة.

ولعل أول ما تعنيه التربية الجمالية هو الاعتماد على الفنون في تنمية مهارات الأطفال وصقل ملكاتهم وتنمية قدراتهم، على أن يكون الفن هنا ميدانًا لممارسة النشاط، وليس

مجـرد نـصوص تُـستظهر أو أعمـال تُـشاهَد ؛ إذ لـيس الهدف من التربية الجمالية أن يتحول الطفـل إلى مـشاهد أو (متفـرج) سـلبي ، وإنما أن يكون مشاركًا على نحو فعال ، بحيث تؤثر " التربـية الجمالية " على سلوك الطفل بدلاً من أن يقف تأثيرها عند المستوى العقلي وحده ، وهـذا هو الذي جعل كثيراً من التربويين المنادين بالتربية الجمالية يوحدون بين البعد الجمالي فـيها والـبعد الأخلاقي ، على نحو ما فعل " أفلاطون Plato " (٤٢٧ – ٣٤٧ ق . م .) قديمًا و" هربرت ريد H. Read " (١٨٩٣ – ١٩٦٨) حديثًا .

تعريف المصطلح:

لعـــل أول مـــا يتـــبادر إلى الـــذهن عـــند الحـــديث عـــن (التربـــية الجمالـــية Aesthetical Education) هـو أنها مشروع لإقامة التربية عن طريق الفن ، أو بالأحرى هي محاولـة لتوظـيف الفـن لـصالح التربية في إطار نظرة شاملة تهدف إلى تنمية مَلَكات الأطفال وصقل مواهبهم وتأهيلهم ؛ ليكونوا أعضاء صالحين في المجتمع . ولعل هذا هو ما يجعلنا في حاجـة إلى أن نـتوقف عـند أهـم المفكرين التربويين الذين شغلتهم أهمية الفن ، فانتبهوا إلى خطورة دوره في التربية وفى الحياة الإنسانية عامة قديمًا وحديثًا .

وإذا كـان علينـا في هـذا الـسياق أن نـبدأ بالفكـر اليونانـي ، فـإن " أفلاطـون Plato " و " أرسـطو Aristotle " (٣٨٤ – ٣٢٢ ق . م) همـا أهـم مـن يجـب أن نقـف عـندهم مـن المفكرين الذين يتصل بهم موضوع هذا البحث .

ويـستحق " أفلاطون " أن يكون هو الرائد في هذا المجال ، فقد فطن مبكرًا إلى قيمة الفن وأثـره الكـبير علـى حياة الإنسان ، غير أن هذه القيمة عنده ـ لا سيما في محاورة (الجمهورية The Republic) ـ لـم تكـن قـيمة مطلقـة تُعـزى إلى الفن في ذاته ، وإنما هي في الأساس قيمة تـربوية ؛ ولـذا فهي قيمة اجتماعية[١٣] . وهذا هو الذي يجعل سائر من يهتم بالقيمة التربوية للفن مضطرًا إلى أن يعود إلى " أفـلاطون " ، وينطلق من آرائه ، على نحـو ما فعـل " هربرت ريـد H.Read " (١٨٩٣ ـ ١٩٦٨) علـى سـبيل المـثال[١٤] ، حين استهل كتابه المهم (التربية عـن طـريق الفـنEducation Through Art) بقوله : (إن البحث الذي سيُعرض عليك في هـذا الكـتاب يتصف بالأصالة ، فقد صاغه أفلاطون صياغة بالغة الوضوح قبل عصرنا هذا بقـرون كـثيرة ، وليس لي من مطمع إلا أن أترجم آراءه في وظيفة الفن في التربية إلى عبارات يمكن تطبيقها تطبيقًا مباشراً على حاجاتنا وظروفنا الحاضرة) .

ولا يقـف " هربـرت ريـد " في هذا التقدير البالغ لقيمة الفن التربوية لدى " أفلاطون " ، عـند مـا ورد في محاورة (الجمهورية) وحدها ، وإنما ينظر على سائر ما أورده " أفلاطون " في المحـاورات الأخـرى ، خاصة محاورة (القوانين The Laws) ، التي يتوقف فيها " أفلاطون " عـند الأثـر الإيجابـي لكـل مـن فـن الأغنـية Song وفـن الرقص Dance على تربية الطفل ،

فيقول: (إذا ما تيسر لنا أن نعرف الجميل في الأغنية والرقص، فلسوف نعرف بدقة من الذي تلقَّى تربية جيدة، ومن الذي لم يتلقَّ شيئًا منها)[١٥]. وهكذا يوضح لنا "هربرت ريد" كيف أن رأى "أفلاطون" في الفن عامة وفى الشعر خاصة قد تعرض لسوء فهم بالغ وتشويه شديد في التربية[١٦]. فقد تم اختزال نظريته إلى ما يبدو في الظاهر من عداء للفن؛ لأنه طرد الشعراء من جمهوريته.

ويحاول "ريد" أن يعيد الاعتبار لنظرية "أفلاطون" التربوية، ويبذل جهدًا كبيرًا لتصحيح آرائنا الخاطئة عن موقف أفلاطون التربوي من الفن، وذلك بأن يلفت نظرنا إلى أن "أفلاطون" لم يهدف من نظريته التربوية إلى (خلق مزيد من الشعراء والفنانين، فهو - كما نعرف - لم يؤمن بالشعراء المحترفين، بل أقصاهم عن جمهوريته، وإنما كان هدفه أن يخلق شخصيات متكاملة، أي كائنات بشرية قادرة على الحياة الصالحة، أي مواطنين صالحين في الجمهورية)[١٧]، وإذا كان الفن هو الذي يُوجد هذه الشخصيات المتكاملة، فنحن إذًا أمام أول نظرية في (التربية الجمالية) للإنسان.

وإذا ما انتقلنا من "أفلاطون" إلى تلميذه "أرسطو"، فقد نجد من يرى أنه إذا كان "أفلاطون" من خلال فكرته عن (المحاكاة Imitation) قد باعد ما بين الفن والحياة خطوتين، فإن "أرسطو" قد قرب ما بينهما خطوتين؛ لأنه جعل المأساة Tragedy تقليدًا أو محاكاةً لفعل الإنسان [فهي بذلك تستمد وجودها من عالم الحياة البشرية، ثم هي تقوم بمهمة اجتماعية هائلة، ألا وهي الشفاء اللاذ من الانفعالات الزائدة عن الحاجة، والمتصارعة فيما بينها، وهو ما عبر عنه بمفهوم (الكَثَرْسِيسْ Catharsis)، أي التطهير][١٨] غير أن هذه النظرة لا تعبر عن الحقيقة إلا بصورة جَزئية؛ لأن المكانة التربوية للفن عند "أفلاطون" لا تظهر لنا بوضوح عند "أرسطو"، خاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار أن "أرسطو" كان ينطلق في فلسفته عامةً من رؤية تنظر إلى العمل الفني على أنه مجرد موضوع An Object يتميز بأنه يمتلك في ذاته سمات محددة، بمعزل عن علاقاته بالأشياء الأخرى[١٩] وفي حين نجد "أفلاطون" يميل إلى توحيد مجالات النشاط الإنساني، والفن من بينها؛ لكي تخدم غاية اجتماعية محددة، فإن "أرسطو" يتجه إلى الفصل بينها، كما هو معروف من تمييزه بين أنواع ثلاثة من العلم: النظري Theoretical، والعملي Practical، والإبداعي Productive، الذي يضم الفن بين ما يضم، ولكل مجال من هذه المجالات الثلاثة مشكلاته الخاصة المتميزة[٢٠]. ولعل هذا الحرص على الفصل بين أوجه الحياة الإنسانية هو ما جعل "أرسطو" أبعد عن مفهوم (التربية الجمالية) إذا ما قورن بأستاذه "أفلاطون".

وقد لا نستطيع أن نجد في النُّظُم التربوية التالية للعصر اليوناني ما يستحق أن نتوقف عنده بخصوص موضوعنا (التربية الجمالية)، ففي الأعوام الألف الممتدة ما بين عام ٤٥٠م

و ١٤٥٠م لا نكـاد نجـد هدفًا للتربية غير إعداد الإنسان للحياة الأخروية[٢١]، وليس للحياة الدنـيوية بـرمتها مـن أهمـية تُذْكر في إطار هذا التوجه الديني الخالص. وقد ظل الأمر على هذا النحو حتى أُتيح لعصر النهضة أن يضع حداً لثقافة العصور الوسطى الدينية، ويستبدل بهـا ثقافـة جديـدة احـتل فـيها الفن مكانـة أساسـية، من خـلال روح المغامرة التي انبعثت لتكتشف العلوم وتجدد الفنون[٢٢].

وقـد اسـتمرت هـذه الروح في نمو مُطَّرد خلال العصور الحديثة، إلى أن بلغت درجة من النـضج اسـتطاع معهـا (علـم الجمـال Aesthetics) أن يـستقل بنفـسه علـى يد "ألكسندر باوبجـارتن A.G. Baumgarten" (١٧١٤ – ١٧٦٢) في منتـصف القـرن الثامن عشر[٢٣]، بعـد أن كان هذا العلم تابعًا لعلم الأخلاق Ethics، أو تابعًا لما وراء الطبيعة Metaphysics في العـصور القديـمـة والوسـيطة. ولعـل هـذا الاسـتقلال هو الذي جعلنا نقف، ربما للمرة الأولى ـ علـى مصطلح (التربية الجمالية Aesthetical Education) في عنوان أحد المؤلفات، ونقـصد بـه مُؤلَّـف "فـردريك شيلر F. Schiller" (١٧٥٩ ـ ١٨٠٥) المعنون: (رسائل في التربـية الجمالـية للإنـسان Letters on the Aesthetic Education of Mankind)، الـذي أنجـزه عام ١٧٩٥، والذي نظر فيه إلى الحافـز الجـمالي Aesthetic Impulse على أنه عنصر أساسـي في طبـيعة الإنـسان[٢٤]، بالإضـافة إلى الحافـزين الأساسـين اللذين أقرتهما فلسفة "كَـانْط I. Kant" (١٧٢٤ – ١٨٠٤)، وهمـا: الحافز النظري أو الصوري الذي تنتج عنه المعرفة، والحافز العملي الذي تنتج عنه الأخلاق.

وهكـــذا أصـــبحت التربـــية عامـــة، والتربـــية الجماليـــة علـــى نحـــو خـــاص، ذات حـضور ملمـوس في معظـم النتاج الفكري والفلسفي، لا سيما عند الفلاسفة المهتمين بفلسفة الفـن وعلـم الجمـال مـنذ القـرن الثامن عشر حتى اليوم. فنحـن نجد أكبر فلاسفة القـرن الـثامن عـشر "إمانـويل كـانط"، يكتب عن التربية[٢٥]، كما نجد "هربرت سبنسر H.Spencer" (١٨٢٠ – ١٩٠٣) في القـرن التاسـع عـشر يـولي التربـية اهـتمامًا خاصـًا، وكـذلك يفعـل "ألفـرد نـورث هوايتهد A.N. Whitehead" (١٨٦١ ـ ١٩٤٧) و"برتراند رسـل B. Russell" (١٨٧٢ – ١٩٧٠) و"هربـرت ريـد H. Read"، وغيرهـم في القـرن العشرين.

وربمـا كـان أهـم مـا يمكـن ملاحظـته في هـذا السياق أن التغير السريع في أساليب الحياة وأنمـاط الـسلوك خـلال القـرن العـشرين قد انعكس إيجابيًا، وأحيانًا سلبيًا، على اتجاهات الفكـر التربـوي. ومع أن هذا التغير في عالمنا المعاصر كان يصب في اتجاه القيم الجمالية[٢٦]، فـإن هـذا لـم يحُـلْ دون اسـتمرار التقاليد التربوية المنحدرة عن "أفلاطون"، وظلت سائدة عـبر القـرون حتـى عـصرنا الحاضـر، فكـان المتأملون في ظاهرة الجمال والباحثون في الفن

يميلون طوال هذه العصور إلى أن يروا الفن على أنه يعمل لصالح الأخلاق[٢٧] بشكل عام.

ويظهر الإصرار على المغزى الأخلاقي للفن أكثر ما يظهر في تراث المذهب النفعي Utilitarianism الذي أرسى دعائمه الفيلسوف الإنجليزي "جيريمي بنتام J.Bentham" (١٧٤٨ – ١٨٣٢) وطوره مواطنه "جون ستيوارت ميل J.S. Mill" (١٨٠٦ – ١٨٧٣). كما يتضح بصورة موازية في التراث النقدي والأدبي منذ دفاع "فيليب سيدني Ph.Sidney" (١٥٥٤ ـ ١٥٨٦) عن الشعر، إلى دفاع "بيرسي شيللي P.B. Shelley" (١٧٩٢ ـ١٨٢٢) عنه، بغض النظر عن الفروق البارزة بين دفاعيهما، إذ انطلق "سيدني" من الإيمان بأن وظيفة الشعر مزدوجة، فهي جمالية وأخلاقية في الوقت نفسه؛ لأن الشعر يبهجنا من ناحية، ويهذبنا ويعلمنا من ناحية ثانية[٢٨]، بل إنه بعبارة "سيدني" هو خير ما يعلمنا الفضيلة ويدفعنا دفعًا إليها[٢٩]؛ في حين أن "شيللي" يصل إلى إثبات الأثر الأخلاقي للشعر، ولكن عن طريق غير مباشر، فيقول: (إن السر الأعظم للأخلاق يكمن في الحب، أو الخروج من طبيعتنا الذاتية؛ لنتوحد بالجميل الذي يوجد في فكر غير فكرنا، أو في فعل ليس من أفعالنا، أو في شخص غيرنا نحن. إن الإنسان لكي يصبح خيّرًا إلى أقصى حد؛ يجب أن يُعمل خياله بصورة مركزة وشاملة، ويجب أن يضع نفسه موضع الآخر. بل وموضع آخرين َعدة؛ لتصبح آلام إخوته في الإنسانية ومباهجهم آلامه هو ومباهجه. إن الوسيلة العظمى للخير الأخلاقي هي الخيال، والشعر يتحكم في النتيجة بأن يهيىء السبب)[٣٠].

إن هذه النظرة الأخلاقية إلى الشعر ـ سواء تجلت بصورة مباشرة عند "سيدني"، أو غير مباشرة عند "شيللي" ـ ليست في الحقيقة إلا أحد تجليات الروح النفعية Utilitarian التي وسمت بميسمها الثقافة الغربية المعاصرة. وسوف نرى كيف انعكست هذه الروح على الفكر التربوي بصورة عامة، فلم ينجُ منها حتى أولئك الذين يرفعون راية التربية الجمالية أو التربية عن طريق الفن.

وما دامت التربية الجمالية في أبسط تعريف لها هي تربية عن طريق الفن، فإن أول ما نحتاج إليه هو التعريف التربوي للفن. ويقدم "توماس هوبكنز Th.Hopkins" (أستاذ التربية بجامعة كولومبيا) عدة تعريفات للفن من وجهة النظر التربوية. وينطلق بعض هذه التعريفات من رؤية نفسية Psychological[٣١]، مثل القول بأن الفن خاصية نفسية داخلية تميز الذات النامية أو المتطورة في تفاعلها مع تجارب الحياة، بكل ما يشمله هذا التفاعل من محيط العلاقات ومجمل الاختيارات التي تعكس التكامل الوظيفي لخبرات منتقاة، تمر بها تلك الذات وتعبر عنها. أو مثل القول بأن الفن هو الأسلوب الذي يُشبِع به الفرد حاجته. ولأن الأفراد يتفاوتون في مستوى وعيهم بهذه

الحاجات، وأيضًا في اختيارهم لسبل إشباعها؛ فإن السمة الفنية لا تظهر في كل أنواع السلوك ولدى سائر الأفراد، وإنما تظهر وحسب عند من يكونون أشد حساسية من غيرهم في اتباع الأساليب المناسبة التي تفسح الطريق أمام قدراتهم الذاتية وإمكاناتهم الخاصة، فيستحق سلوكهم حينئذ أن يكون ذا سمة فنية عالية.

وشبيه بهذا تعريف الفن بأنه تفكير وظيفي Functional Thinking، يقوم على الفهم الصحيح لسائر الظروف التي تحيط بموقف ما في تفاعلاتها الواقعية معًا[٣٢]. ولأن هذه الظروف متغيرة باستمرار من موقف إلى آخر؛ فهي لهذا السبب تصبح حافزًا للإبداع والابتكار ما دامت ليست ساكنة Static أو جامدة كأنها مصبوبة في قالب واحد. وربما تظهر أهمية هذه التعريفات على المستوى التربوي في أنها لا تحصر نفسها في حدود التعريف الفلسفي التقليدي الذي يقدمه علماء الجمال لمصطلح (الفن)، بما قد يمثله أحيانًا من حذلقة أكاديمية وتأمل يُحلق في أجواء نظرية تسمو عن أرض الواقع.

إن التعريفات السابقة للفن - على الرغم من اتساعها وخروجها عن الدائرة الجمالية Aesthetic الضيقة - قد تعيننا على المستوى التربوي، فتجعلنا على بيِّنة من خطر المناهج الجامدة التي تحرص على صب عقول الأطفال في قوالب ثابتة، وتعمل على تنميطهم وصوغهم وفقًا لأغراض الكبار وقيمهم وأفكارهم وأنواع سلوكهم المحددة، فتحرمهم بهذا من حيوية التغيير والتجدد، وتكون المحصلة النهائية هي وجود جيل يفتقد المبادرة الذاتية والرغبة في الإبداع؛ لأنه عُوِّد على أن يقنع بما أُريد له أن يقنع به، وهكذا تتضاءل فرص الابتكار أو الإبداع في التفكير وفي التعبير عن المعاني والأفكار، ولا يكون هناك مجال للفن بالمعنى الواسع للمصطلح، سواء على مستوى تكوين الشخصية، أو على مستوى العلاقات مع الغير، أو حتى على مستوى حل المشكلات الصغيرة أو الكبيرة التي تجري بها أحداث الحياة[٣٣]، وغيرها من الخبرات الجديدة. وليس أمامنا - إذا أردنا أن نقيم التربية على أساس الخبرة - إلا أن نختار - كما قال "جون ديوي J.Dewey" (١٨٥٩ - ١٩٥٢) - من الخبرات الحاضرة ما يترك أثرًا مثمرًا في الخبرات التالية، ويطبعها بطابع الابتكار[٣٤].

غير أننا - مع هذا - يجب ألا نُغْفل بعض التعريفات الأخرى التي يقدمها مفكرون تربويون آخرون من المهتمين بالفن اهتمامهم بالتربية. ومن هؤلاء "هربرت ريد"، الذي ركز في تعريفه للفن على أهمية الشكل Form، فأصبح الفن عنده يشمل سائر الأعمال الفنية التي تبهجنا بسبب ما فيها من جودة الشكل وتناسقه[٣٥]، بكل ما يعنيه التناسق من دلالات رياضية[٣٦]؛ ليصبح الجمال في الفن ليس إلا الانفعال بمنطق الشكل[٣٧].

لكأن "ريد" يذكرنا هنا بمفهوم التناسق أو الانسجام Harmony الفيثاغورثي، أو ربما

بتأملات "أفلاطون" حول الشكل في العمل الفني، التي أدت به إلى أن يبحث عن المغزى الأخلاقي للأشكال الفنية[٣٨]. ويبدو أن "ريد" يسعى هنا لإحياء نظرية "أفلاطون" التربوية حول الفن، فهو دائم التقريظ لأفلاطون عامةً، ولنظريته تلك على وجه الخصوص.

وربما لا يكون هناك تعارض جذري بين تعريف الفن على أنه شكل سارّ أو لاذّ؛ بسبب ما فيه من تناسق وانسجام، كما رأى "ريد"، وتعريفه على أنه تعبير ذاتي خلاق أو مبدع، يجسد العلاقة الحية بين خبرات الفرد في الحياة، بعد أن تنصهر معًا ليستمد الفرد من خلاصتها جميعًا قدرته على مواجهة المواقف المتنوعة في سعيه إلى إشباع حاجاته، بكل ما يمكن أن يشمله هذا المسعى من حساسية واستبصار، إزاء المعاني والقيم التي قد يكتشفها الفرد بنفسه على غير مثال سابق في شتى المواقف المحتملة، لا سيما حين تساعده البيئة والظروف المحيطة على أن يعبر عن نفسه تعبيرًا ذاتيًا حرًا[٣٩]. والحق أن هذين التعريفين يتكاملان ولا يتعارضان، فبينما ينظر أحدهما إلى العمل الفني، فإن الثاني ينظر إلى الذات المبدعة، فيرى الجمال في الفن ماثلاً في الشعور بالتحرر والانطلاق ورفض القيود التقليدية المفروضة، بكل ما لدى الفرد من قوة هادئة وجرأة هادفة ووعي اجتماعي سليم. فليس الجمال إذًا قائمًا في تلك الأشياء التي نسميها أعمالاً فنية، كالتمثال المنحوت أو اللوحة الفنية أو المسرحية أو الأوبرا أو حتى قطعة الأثاث الجميلة، فما هذه الأشياء سوى مجرد نتيجة لحوافز الخلق عند الناس، وهي لا تمثل في النهاية أكثر من العلاقات الخارجية لما لدى الفرد الذي أبدعها من قدرة ذاتية على التنظيم، ولما يتمتع به من تكامل، وسيطرة على المواد والمعلومات المنتقاة[٤٠].

لعل أهم ما نود أن نخلص إليه هنا هو أننا، ما دمنا بإزاء موضوع تربوي تتشابك فيه فروع العلوم الإنسانية المختلفة ويستدعي أكثر من تخصص معرفي، مثل موضوع (التربية الجمالية)، فلا يصح أن نقف عند حدود فلسفة الفن أو علم الجمال الخالص، بل ينبغي أن تتسع دائرة البحث لتستعين بنتائج العلوم الأخرى، فقضلاً عن علم التربية نفسه، هناك علم الاجتماع وعلم النفس بفروعهما المختلفة. وقد رأينا كيف أن تعريف "هويكنز" للفن، قد استند إلى أسس نفسية حين ركز في هذا التعريف على سلوك الذات المفردة وتكاملها، وأسلوب مسعاها المبدع لإشباع حاجاتها. وعلى الرغم من أن "هربرت ريد" قد ركز في المقابل على التناسق والانسجام الشكلي في العمل الفني، فإنه لم يهمل الذات على الإطلاق، إذ ليس بوسع أية نظرية تربوية عن الفن أن تتجاهل الذات، بدون أن تخرج تمامًا من المجال التربوي، لتصبح مجرد تأملات جمالية تنتمي إلى الفلسفة الخالصة بمعناها التخصصي الضيق.

لم يكـتف "ريـد" بـأن يعـرِّف الفن على أنه الشكل المنسجم، بل إنه مضى ليكمل هذا التعـريف بمـا يبرز دور الذات في إدراك ما يمثله الشكل الفني من جمال، فأصبح الجمال عنده كما رأينا هو (انفعال) بمنطق الشكل.

لقـد فطن "ريد" كذلك إلى أهمية العلوم الإنسانية الأخرى لموضوعه، فهو يلجأ حتى في آرائـه عـن أولـوية الشكل ـ إلى نتائج علم نفس الجشتلط Gestalt[٤١] في دراسة الفن، لا سـيما في مـسألة البحث عن السبب في تفضيل شكل فني على آخر[٤٢]، على نحو ما ناقشها علمـاء هـذه المدرسة: "فولفجانج كوهلر W.Kohler" (١٨٨٧ ـ ١٩٦٧) صاحب نظرية الـتعلم بالاستبـصار، وصاحب كتاب (مكانة القيم في عالم الوقائع The Place of Values in a World of Facts) وأحـد مؤسـسي مدرسـة الجـشتلط مـع زميليه "ماكس فيرتمر M. Wertheimer" (١٨٨٠ ـ ١٩٤٣) زعيم المدرسة، و"كيرت كوفكا K. Koffka" (١٨٨٦ ـ ١٩٤١)، هـذا بالإضـافة إلى الكـتاب المهـم الذي وضعه "رودلف أرنهايم" عام ١٩٥٤ بعـنوان: (الفن والإدراك البصريArt and Visual Perception)، وفيه يعالج سيكولوجيا العين المبدعة في إدراك الأشكال وتمييزها.

ومـن أجـل تأكـيد دور الـذات الأساسـي في عملـية الـتذوق الجمالـي للأشـكال الفنية المتناسـقة، يلجـأ "ريـد" إلى نظـرية مـن أهـم النظـريات الكـبرى، هـي نظـرية التقمـص الوجدانـي Empathy[٤٣] كمـا وضـعها ودافـع عنها "تيودور ليبس Th. Lipps" (١٨٥١ ـ ١٩١٤) عـالم الـنفس الألماني المعروف. ويستخلص "ريد" من هذه النظرية أن (تذوُّق الفن يتلون بدرجة لا تقل عن خلقه وابتكاره؛ إذ تلونه سائر أنواع التغيرات التي قد تنشأ في المزاج البشري)[٤٤]. بل إن "ريد" لا ينسى أن يحذرنا من الـنزعـة الشـكلية Formalism مقتفيـاً في ذلك آثار "ثيودور فشنر Th. Fechner" (١٨٠١ – ١٨٨٧) الذي يدعوه (الأب الحقيقي لعلم الجمال المعاصر)[٤٥].

هكـذا استطاع "ريد" أن يتخلص من النزعة الأكاديمية الضيقة في نظرته التربوية الشاملة إلى الفـن، وربما يكون علم النفس قد أعانه بدرجة كبيرة ليقيم نظريته عن (التربية الجمالية) علـى أسـاس علمـي رصـين، كمـا يـبدو مـن قـوله: (أهم وظيفة للتربية هي هذا التوجيه الـسيكولوجي، ومـن أجـل ذلـك الـسبب أصـبحت تـربية الحـساسية الجمالية ذات أهمية جوهـرية؛ فهـي شـكل من أشكال التربية لا توجد منه في النظام التربوي في العصور الماضية سـوى آثـار بدائـية لا تُـسمن، كمـا أنه لا يظهر إلا بمحض الصدفة، أو ببالغ التعسف فيما يجـري في الزمن الحاضر منَ ممارسة للتربية. وينبغي أن يكون مفهوماً منذ البداية أن ما يدور بخلدي ليس مجرد تعليم الفن بما هو فن، وهو شيء أصح ما يجوز فيه أن يُسمى باسم التربية البـصرية أو التـشكيلية، وإنمـا النظـرية الـتي ينبغي تقديمها تنطوي على سائر طرائق التعبير

الذاتي، سواء منه الأدبي والشعري (الشفوي) أو الموسيقي والسمعي، كما أنه يشكل معالجة متكاملة للحقيقة ينبغي تسميتها باسم التربية الجمالية، أي تربية تلك الحواس التي يقوم عليها الشعور، ويقوم عليها في النهاية ذكاء الفرد البشري وقدرته على الحكم. ولن يتم بناء شخصية متكاملة إلا بقدر ما تُقام علاقات الانسجام والتعود بين تلك الحواس وبين العالم الخارجي. فما لم يقم ذلك التكامل، لا نحصل وحسب على الطُّرُز غير المتوازنة نفسيًا والمألوفة للطبيب النفساني، بل نحصل أيضًا على ما هو أفدح من ذلك مصابًا من وجهة نظر الصالح العام، وهو تلك النظم التعسفية للفكر، التي هي اعتقادية متصلبة Dogmatic أو عقلانية من حيث الأصل، بحيث تحاول أن تفرض على عالم الحياة العضوية نمطًا منطقيًا أو ذهنيًا) (٤٦).

لقد اقتبسنا هذا النص على طوله؛ لكي نرى كيف يُعرف "ريد" التربية الجمالية، وكيف يدرك ضرورتها لإصلاح النظم التربوية العتيقة بما أدت إليه من عقم وجمود.

غير أن "ريد" لا يفهم (التربية الجمالية) على أنها مجرد توجه جمالي خالص، فالجمال عنده يتوحد بالخير؛ ولذا فالفن يرتبط بالأخلاق(٤٧)، ومن هنا فإن الحديث عن (التربية الجمالية) هو في الوقت نفسه حديث عن (التربية الخُلقية). ويحسن بنا قبل أن نستطرد حول هذه القضية أن نتنبه أولاً إلى خطورة الربط بين الفن والأخلاق، أو التوحيد بين الجمال والخير، فإذا تنبهنا إلى هذا، أصبحنا قادرين على أن ندرك مَواطن الزلل في كل موقف يعمد إلى الانطلاق من موقف التوحيد بين الفن والأخلاق، وهو مَوقف يؤدي في الغالب إلى سيطرة الأخلاق على الفن؛ لأن القيم الأخلاقية تتميز عن غيرها من القيم، ولا سيما القيمة الجمالية، بكونها تنزع إلى الهيمنة وإملاء الشروط. ولعل هذا هو ما يجعل رجل الأخلاق كثير الاعتراض على الفن. ولعلنا الآن في موقف يتيح لنا عرض أهم هذه الاعتراضات وتفنيدها.

ربما كان أول هذه الاعتراضات أن الأعمال الفنية كثيرًا ما تجعل من الشر موضوعًا لها، أي أنها تمثل الشر الأخلاقي Moral Evil وتعبر عنه. وأخشى ما يخشاه رجل الأخلاق أن يؤدي هذا التمثيل إلى إسقاط الأخلاق Demoralizing أو إبطالها، لدى كل من الفنان والجمهور المتذوق على حد سواء.

ولعل المغالطة الصارخة في هذا الاعتراض تكمن في اعتبار موضوع العمل الفني معيارًا للحكم عليه. وهذا يخالف ما هو معروف في تاريخ الفن من أن الموضوعات يمكن أن تكون غير أخلاقية، ومع هذا ـ بل وعلى الرغم منه ـ تكون جمالية. فالعناصر اللاأخلاقية يمتصها بريق الفن(٤٨)، ويقضي على خطورتها المزعومة. وإذا كان رجل الأخلاق يرى أن مكمن الخطورة هو في التعاطف الوجداني Sympathy مع الأعمال الفنية ذات الموضوع غير

الأخلاقي، فإنه يتجاهل أن التعاطف هنا إنما يتم عادةً مع حياة متخيَّلة غير حقيقية Unreal فليس لها سلطان مباشر على المُثُل العليا الأخلاقية للمتلقي أو المشاهد Spectator الذي يشارك في تذوق العمل الفني عن طريق الخيال، وليس عن طريق الفعل Action، ولا تكون إرادته أو عقله في أثناء هذه المشاركة مجرد صفحة بيضاء Tabula Rasa؛ إذ لا يوجد إنسان ناضج يستقبل العمل الفني بدون اقتناعات محددة تستند إلى منظومة قيم يصعب إفسادها بمجرد الخيال(٤٩).

وهكذا نرى مدى تهافت تلك الحجة التي يقوم عليها اعتراض رجل الأخلاق؛ فموضوع العمل الفني لا يصلح معياراً للحكم على هذا العمل؛ إذ إنه ليس بنافع وحده ـ مهما كان شريفًا ـ لكي يرفع من قيمة الفن الهابط، ولا هو بقادر من الناحية الأخرى على أن يهبط بقيمة الفن الرفيع مهما كان مستهجنًا من الناحية الأخلاقية؛ وإلا ما كان لشاعر مثل "أبي نواس" أن يتفوق ـ بموضوعات شعره التي يدور كثير منها حول الخمر والغزل المكشوف ـ على كثيرين غيره من شعراء المواعظ الأخلاقية والمدائح النبوية. أما عن خشية رجل الأخلاق من تعاطف الجمهور مع العمل الفني. فقد رأينا أن وراءها خلطًا ظاهراً بين الحياة الخيالية في الفن من جهة، والحياة الواقعية من جهة أخرى، ووراءها كذلك الإصرار على جعل الثانية أنموذجًا للأولى(٥٠).

وقد يأتي رجل الأخلاق بحجة ثانية يتذرع فيها بأن الفن يثير الانفعالات Emotions التي من شأنها أن تهدد الحياة الأخلاقية في المجتمع وتعكر صفوها، وهذا اعتراض قديم نستطيع أن نتتبع جذوره إلى "أفلاطون Plato" و"أرسطو Aristotle" اللذين قيدتهما الاعتبارات الأخلاقية في النظر إلى الفن(٥١). وربما كان "أفلاطون" بالذات هو أهم ممثلي هذا الاعتراض قديمًا، كما أن "ليو تولستوي L.Tolstoi" (١٨٢٨ ـ ١٩١٠) هو أهمهم حديثًا. ويبدو أن الأمر يستحق منا وقفة لبيان مجمل آرائهما في هذا السياق.

والحق أن وجهة نظر "أفلاطون" هي في عمومها ابنة النظرة اليونانية السائدة، التي لم تكن تعرف حدوداً فاصلة بين مجالَي الأخلاق والجمال. ومن هنا فقد اختلط فيها مفهوم الجميل Beautiful بمفهوم الخيِّر Good، وأصبح مألوفًا أن يُعرَّف أحدهما بالآخر(٥٢). وفي ضوء هذه النظرة نشأت رؤية "أفلاطون" التي حكمت على الفن من خلال وظيفته التربوية والأخلاقية(٥٣). فإذا كان الشعر مثلاً يغذي الانفعالات ويرويها، بدلاً من أن يجففها، ثم يتركها تتحكم بدلاً من أن تكون محكومة، حتى تسود الفضيلة وتتحقق السعادة(٥٤)؛ فلا حاجة بالمجتمع المثالي إلى هذا النوع من الشعر، ولا مكان للشعراء في الجمهورية المثالية.

وليس هناك ما يجعلنا نقبل رؤية "أفلاطون" على علاَّتها. ذلك أنه إذا كان ـ كما

لاحظ "شكري عياد" عن حق - قد أغفل النظر إلى القيمة الجمالية للفن سلبًا أو إيجابًا؛ فيجب ألا ننسى أن موقفه ينبع في الأصل من أنه كان يكتب عن موضوع تربوي، هو إعداد القادة في المدينة الفاضلة، فضلاً عن أنه لم يتحدث إلا عن خطر الشعر التمثيلي وحده، مع ما يناظره في الشعر القصصي من محاكاة للشخصيات؛ إذ إن هذا النوع من الشعر يطلق العنان للشخصيات في التعبير عن انفعالاتهم، من حزن أو غضب أو حب. . . وما أشبه، مثيراً في المشاهد ميلاً قويًا إلى التعاطف معهم، بحيث لا يلبث أن يدفع النفوس إلى الاستسلام للشهوات[٥٥]. ولذا، فإن موقف "أفلاطون" ليس أكثر من إرهاص ضعيف بما نراه في عصرنا هذا، من سيطرة السياسة سيطرة مباشرة على الأدب والنقد. غير أن آراء "أفلاطون" قد صيغت في قالب هجوم صريح، بينما نرى السياسيين في عصرنا هذا لا يسأمون من تكريم الأدب والأدباء، محاولين في الوقت نفسه أن يمكّنوا للأدب الذي يخدم سياسة الدولة، ويُخفتوا أو يُخمدوا كل صوت عداه[٥٦].

أما "تولستوي"، فعلى الرغم من أنه يستحق الثناء الذي خصه به "روجرفراي R. Fry" (١٨٦٦ - ١٩٣٤)؛ لأنه حرر الإستطيقا من المضيّ في طريق مسدودة حين انشغلت بمفهوم الجمال[٥٧]، في الوقت الذي كان فيه كثير من النقاد والباحثين - ولا يزالون - يرون أن الفن مستقل عن الأفكار والمفاهيم كافة، ولا يستثنون فكرة الجمال نفسها، التي يرى بعضهم أن الفلاسفة قد ضحوا بالفن على مذبحها[٥٨]، نقول إنه على الرغم من هذا الثناء المستحق؛ فإن "تولستوي" في المحصلة النهائية، يبقى واحداً من ألد أعداء الفن، وأعنف مهاجميه لصالح الأخلاق والدين. ويكفي أنه في المفاضلة التي طرحها في خاتمة كتابه الشهير "ما الفن؟ What is Art?" (١٨٩٧ - ١٨٩٨) بين وجود الفن الحديث كله بغثّه وسمينه، وبين عدم وجود فن على الإطلاق، لم يتردد في أن ينحاز إلى الخيار الثاني[٥٩]. وما أبعد هذا الموقف المتطرف في تزمته الأخلاقي والديني - الذي لم يقنع فيه صاحبه بطرد الشعراء التمثيليين وحدهم، بل تطلع إلى نفي الفن كله من حياة البشر - عن موقف "أفلاطون" الذي بدا كأنه مستعد لأن يسحب اعتراضه على الشعر التمثيلي، لو أننا استطعنا - (بصورة) ما - أن نعزله عن الحياة ونحمي المجتمع من ضرره[٦٠].

إن هذه النظرة إلى الفن على أنه انفعال يشعر به الفنان وينقله عن طريق العمل الفني إلى المشاهد، والتي تُعرف باسم: "النظرية الانفعالية في الفن Emotionalist Theory of Art"، كانت قد ظهرت في أول عرض منهجي لها أواخر القرن التاسع عشر، في كتاب "يوجين فيرون E.Veron" (١٨٢٥ - ١٨٨٩) الصادر عام ١٨٧٨ بعنوان "علم الجمال Aesthetics"[٦١]، قبل أن يطورها "تولستوي" ومن بعده "كيرت دوكاس C.J.Ducasse" (١٨٨١ - ١٩٦٩) في كتابيه: "فلسفة الفن The Philosophy of Art" (١٩٢٩)، و"الفن والنقاد وأنت Art, the Critics & You" (١٩٤٤)[٦٢]. غير أن

"تولستوي" يختلف عن سلفه "فيرون" وخَلَفه "دوكاس"، في أنه قد ذهب إلى أن التعبير عن الانفعال لا يكفي وحده لإنشاء العمل الفنَي؛ إذ لا بد من أن يعمل الفنان ـ فوق هذا ـ على توصيل الانفعال إلى الجمهور؛ حتى تصيبه "العدوى"، في حين لم ينظر كل من "فيرون" و"دوكاس" إلى الرغبة في التوصيل إلا على أنها أمر ثانوي، شأنها شأن رغبة الفنان في الربح من وراء فنه[٦٣]، فكلتا الرغبتين هامشية في النظر إلى الفن.

تقوم هذه النظرة الانفعالية ـ كما رأينا ـ على الاعتقاد الجازم بأن الفن في حقيقته انفعال، ثم تعبير عن هذا الانفعال؛ ولذا فقد أصبحت معروفة باسم "نظرية التعبير في الفن The Expression Theory of Art". ونحن لا نستطيع أن نقبل نتائج نظرتها الاختزالية إلى الفن إلا إذا استطعنا أن نقبل بالمثل نتائج سَميتها: "النظرية الانفعالية Emotivism / Emotive Theory" في مجال الأخلاق[٦٤]. ولعل النقد الشديد الذي تعرضت له هاتان النظريتان قد أصبح معروفًا اليوم على نطاق واسع[٦٥]. ويكفينا هنا أن نشير إلى المغالطة المزدوجة التي تجعل من انفعال الفنان شرطًا لعملية الإبداع الفني من ناحية، كما تجعل ـ وبخاصة عند "تولستوي" ـ من إثارة هذا الانفعال أو نقله إلى الجمهور شرطًا لإتمام عملية التواصل من ناحية أخرى. ولو أننا امتحنّا هذين التعميمين، لما وجدنا فيهما ما يكشف لنا عن حقيقة الفن أو طبيعة التجربة الجمالية. نعم، إن التجربة الجمالية قد تبدأ بانفعال بهيج أو لاذّ Pleasant كما أوضح "بوزانكيت"، ولكنها لا تلبث أن تتحول إلى تجربة تأملية[٦٦]. فليس العمل الفني إذًا مجرد إثارة للعاطفة أو للانفعال، ولكنه موضوع للاستبصار Insight من خلالهما[٦٧]. وهذا هو ما أكده كثير من النقاد وعلماء الجمال، وخصوصًا الشكلانيين منهم، مثل: "إدوارد هانسليك E. Hanslick" (١٨٢٥ ـ ١٩٠٤) صاحب كتاب "الجميل في الموسيقا Beautiful in Music"، الذي رأى أن الجميل يكون جميلاً، ويظل جميلاً، على الرغم من أنه لا يثير أي انفعال على الإطلاق[٦٨]، وسخر ممن يجعلون من الفن مجرد وسيلة لإثارة الانفعالات السطحية، على نحو ما يحدث في الخلفيات الموسيقية المصاحبة لتناول العشاء في المطاعم الفاخرة. ومَنْ يحصر وظيفة الموسيقى في هذه الحدود، يفوّت على نفسه قيمتها الحقيقية، ويعجز عن فهم بنائها الخاص، وينتهي به الأمر إلى أن يجعل من السيجار الجيد أو الحمّام الدافئ مصدرًا لنفس المتعة التي تمنحنا إياها سيمفونية[٦٩]، أو أي عمل فني آخر. ومن هؤلاء أيضًا "فيكتور باش V.Basch" (١٨٦٣ ـ ١٩٤١)، الذي رأى أن الموقف الجمالي يقوم على التأمل، وصاغ عبارته الدالة: "نحن في ميدان الجمال أمراء وسادة، حين نقول ليكن نور، يكون نور"[٧٠]. ومنهم أيضًا الناقد الأمريكي المعروف "جون كرو رانسوم J.C.Ransom" (١٨٨٨ ـ ١٩٧٤)، الذي لم يتردد في تفنيد آراء النظرية الانفعالية أو نظرية التعبير في الفن، وصاغ عبارته الموحية: "الفن ملمسه بارد، وليس حارًا"[٧١]. ونحن حين نرى أشهر ممثلي هذه المدرسة ـ أي

"تولستوي" ـ يؤكد أن الفن انفعال وتعبير عنه، ثم يعود فلا يسمح للفنان إلا بالتعبير عن انفعالين اثنين، هما: الانفعالات المسيحية، والانفعالات التي تذكي المشاعر البسيطة للحياة العادية. أما الانفعالات الأخرى من عشق وضجر ورغبة، فهو لا يسمح بها على الإطلاق(٧٢)؛ ندرك بوضوح أننا أمام موقف انتقائي غير مبدئي، أو على الأقل غير متسق مع نفسه.

وهناك اعتراض ثالث لا ينفصل تمامًا عن الاعتراضين السابقين. فهو يقوم على اتهام رجل الأخلاق للفن بأنه حافز إلى الفعل. ومن هنا فهو محرض خطير تجب مراقبته؛ لمنع تأثيره الضار على سلوك الناس. وربما تعود جذور هذه النظرة أيضًا إلى اليونان. ولعل خير ما يمثلها ما أورده "أرسطو" في فقرة من كتاب "السياسة"، لفت نظرنا إليها "بوزانكيت"(٧٣)، ويدور معناها حول إمكانية تأثر الإنسان بالوقائع الحقيقية في الحياة على النحو الذي يتأثر فيه بتمثيل هذه الوقائع فنيًا. فنحن عندما نحب عملاً فنيًا أو نكرهه، فإنما نحب أيضًا ما يشابهه في دنيا الواقع، أو نكرهه(٧٤). وفي هذه النظرة التي تربط بين أعمال الفن ووقائع الحياة من خلال تأثيرهما الواحد، لا يكون هناك فرق جوهري بين من يدافع عن الفن لأنه ينشر الفضيلة، ومن يهاجمه لأنه يحث على الرذيلة؛ إذ إن الموقفين في الحقيقة وجهان لعملة واحدة(٧٥)، وكلاهما يعبر عن الخطأ نفسه؛ وذلك أن طريق الرذيلة له عوامل أخرى سياسية واقتصادية واجتماعية، وربما نفسية أيضًا، تقود إليه وتهيئ للناس أسباب سلوكه، وكذلك طريق الفضيلة. وليس بوسعنا أن نعثر على أحد ـ إلا إذا كان مريضًا أو شاذًا ـ قد أفسدته قصيدة، أو جنت على أخلاقه سيمفونية، أو ضلله تمثال، أو دفعه إلى الإجرام عمل فني راق من أي نوع. فنحن حين نقرأ خمرية لأبي نواس مثلاً، لا نندفع بعد قراءتها إلى أقرب حانة، ولكننا ننصرف عادةً إلى الاستمتاع بالصور والأخيلة، ونستغرق في تأملها. وهكذا نرى أن العمل الفني ليس في جوهره محرضًا على الفعل أو موجهًا للسلوك، بل هو في الأساس مدعاة للتأمل **Reflection**، وباعث على المتعة الجمالية. وبهذا الاعتبار فهو متعارض جذريًا مع السلوك المتهور أو الفعل **Action** الطائش، من حيث إنه يتيح الوقت للتفكير المتروي في أثناء الاستغراق في التأمل. وحتى حين يقدم الفن مقترحات لأفعال غير مألوفة، فإنه يثري الروح ويمدها بالمعرفة اللازمة لتحديد مدى تطابق هذه المقترحات أو انسجامها مع الإطار الفكري والقيمي العام لحياة المتذوق أو المشاهد. غير أن رجال الأخلاق المتزمتين ـ في غمرة حماستهم ضد الفن ـ يغفلون هذا البعد التأملي في التجربة الجمالية(٧٦)، عن جهل أحيانًا، وعن عمد في معظم الأحيان.

وربما يواجهنا رجل الأخلاق باعتراض رابع، يتعلق هذه المرة بمبدأ اللذة **Pleasure** الذي يرى كثير من فلاسفة الجمال أنه غاية الفن القصوى. وإنه لأمر طبيعي ومتوقَّع أن يتخذ رجل الأخلاق موقف الحذر من اللذة عامة، واللذة الحسية على نحو خاص؛ إذ إنها

تمـثل عـنده انحـرافًا عن الواجب الأخلاقي(٧٧). وقد سخر "كروتشه B.Croce" (١٨٦٦ - ١٩٥٢) مـن أتـباع مـذهـب اللذة Hedonism الجمالي سخرية لاذعة، حين قال إن مذهبهم سينتهي بـنا إلى "فـن المطبخ" أو "علم جمال المعدة"(٧٨). غير أن الرد على هذا الاعتراض سيقتـضي أن نعـيد مـا أوردنـاه مـن قبل، من أن اللذة الجمالية تنتهي دائمًا بالتأمل، ولكن حـساسية رجـل الأخلاق ضد فكرة اللذة أو البهجة أو المتعة، إلى آخر هذه المترادفات، هي الـتي تعمـيه عـن تحـري الدقـة والموضـوعية. وقـد صدق "منكن" حين صور هذا المرض اللعـين، فقـال: "إن ما يحرك رجل الأخلاق المتزمت في عدائه للفن، وكراهته لما يثيره من بهجـة في نفوس الناس، هو الخوف المستحكم من أن يكون هناك شخص ما، في مكان ما، سعيدًا، أو ملتذًا، أو مبتهجًا"(٧٩)!

وربمـا نُـواجَهُ أيـضًا بـاعتراض خـامس، يـدور حول ما في بعض أعمال الفن من بذاءة وفُحْش. وقـد أُثـيرت هذه القضية غير مرة في ثقافتنا المعاصرة. وإذا كان هناك ما يمكن أن نعَـيده هـنا، فهـو أن عناصـر البذاءة والفحش قد تكون جزءًا حيًّا من نسيج العمل الفني، ومـن ثَـم لا نستطيع أن نحذفها بدون أن نشوه العمل نفسه، ونهدمه من أساسه، وقد تكون مقحمـة دخيلة عليه، وفي هذه الحالة وحسب، نستطيع أن نرفض العمل الفني برمته، بل إن هـذا يـصبح مـن واجبـنا. علـى أن الألفـاظ والإيماءات المكشوفة في الفن ليـست جارحة أخلاقـيًا على طول الخط وبصورة مطلقة، وليس هناك دليل أبلغ مما نراه في الأغاني الشعبية مـثلاً، حـيث يـستمع إليها الناس في المناسبات، ويستمتعون دون حرج، على الرغم مما قد يكـون فـيها من تعبيرات خادشة للحياء ومن صور مكشوفة؛ بل إن مثل هذه التعبيرات ترد أحيانًا في نصوص الكتب المقدسة.

ولعلـنا نلاحـظ أن هـناك انتـشارًا للـصور الجنـسية والمـشاهد المكشوفة في الأدب والفن المعاصـريْن في الغـرب، غير أننا يجب أن نعلم أن هذا ليس سوى رد فعل ضد النفاق المبالغ فـيه والاحتشام المتكلف في أثناء الحقبة الفيكتورية(٨٠). وهذه - على العموم - ليـست ظاهرة غـربية خالـصة، فـالأدب المكـشوف موجـود في كل الثقافات، خصوصًا عندما تكون هذه الـثقافة قد بلغت أوجها، وأصبحت على ثقة بنفسها تسمح لها بأن تمنح الأديب - أو الفنان عامةً - حريته في التعبير. وتراثنا الأدبي في القرنين الثالث والرابع الهجريين دليل ناصع على هـذا، كمـا أن قمـع الأدب والفن في أوروبا خلال العصور الوسطى، وإخضاعهما للرقابة الدينية والأخلاقية، دليل عكسي، يؤكد الأمر نفسه.

إن قمـع الأدب وإحكام الرقابة عليه باسم الأخلاق ليس هو الحل الأمثل لظاهرة وجود الفحـش الجنـسي؛ إذ يجـب أولاً أن نعـرف كيف نميز بين الجنس المجاني المبتذل الذي يهين الجمهور ويسيء إلى الإنسان عامةً، وبين الجنس الذي يضيف إلى خبراتنا عمقًا غير معهود،

ويثـري وجداناتـنا بمـا لـم نكـن نـتوقعه . وقـد أحسن مَنْ ضرب مثلاً لهذا الجنس الإنساني الموظـف جيداً، بمـا ورد في إحـدى الـروايات الغـربية المعاصرة، حيث يحاول رجل وامرأة مُعاقـان أن يمارسـا الجـنس، فلا يستطيعان بلوغ لحظة الانتشاء إلا باستعمال خيالهما. أفلا يحـرك هذا المشهد إنسانيتنا ويسمو بمشاعرنا؟! وهل يمكن للتفاصيل هنا إلا أن تكون مدعاة لتكثيف مشاعرنا الإنسانية بدون أية دغدغة لجوعنا الجنسي(٨١)؟

وقـد يطلـع علينـا الرجل الأخلاقي أخيراً بحيلة جديدة، تتمثل في أن يترك الفن ويمسك بتلابـيب الفـنان نفسـه؛ بحجة أنه كائن غير أخلاقي لأنه كثيراً ما يعبر عن الشر في أعماله. وأبـسط مـا نـرد بـه على هذا الاعتراض هو بيان أن التعبير ليس علة حياة الفنان، بل هو في الحقـيقة ثمـرتها، وجـذور الـشر تكمـن هـناك، بعـيداً تحت سطح الغريزة الظاهر. وبدون التعـبير فـإن الحياة ستصبح غالبًا هي نفسها، إلا أنها ستكون سرية بدلاً من الوضوح. غير أن رجـل الأخلاق المتزمت يبدي سذاجة لا يُحسَد عليها حين يظن أن بإمكانه إصلاح الحياة من خلال تدمير تجلياتها التعبيرية(٨٢).

ويحـسن بـنا أخـيراً أن نـستخلص بعـض الأفكـار المهمـة. ولعل أولها هو أن الحضارة الغربية تعيش مرحلة مختلفة بالقياس إلينا؛ وهذا ما يجعل هذه القضية عندهم ليست بدرجة أهميتها عندنا؛ ذلك أن الغرب يعيش اليوم مرحلة ما بعد الحداثة التي وصل فيها إلى أقصى درجـة في نقـد الـذات وتعـرية الـنفس وربمـا تشويهها، ووجد أن سائر السبل التي اتبعتها فلـسفة الأخـلاق الحداثـية تـؤدي كلـها إلى طريق مسدود، فلم يكن غريباً أن يظهر شعار: "مـوت الأخلاقـي The Demise of Ethical"، ثم يتم استبدال الجمالي بالأخلاقي، على أسـاس أن الأخـلاق الحديـثة قـد أصـبحت من مخلفـات التاريخ. على نحو ما يتضح من كـتابات "جـيل ليبوفتـسكي J.Lipovetsky"، ومـن أهمهـا كتاب: "غسق الواجب The Twilight of Duty"(٨٣) إن الإنسان الغربي في هذه المرحلة لم يعد يهمه أن يُنصِّب من نفسه حارسًـا للقـيم الأخلاقـية، ولا أصـبح مهـتماً بـأن يـنظم حـياته علـى أسـاس البحث عن "الخـير"، مـا دامـت سـعادة الـواحد تعـني دائماً شقاء الآخر، ولكنه ينظمها على أساس مغايـر، هـو فعـل أدنـى مـا يمكـن من الشر(٨٤). ولا شك في أن هذا وضع يختلف تماماً عن وضـعنا نحـن، وهـذا يعني أننا مطالبون بدراسات مستفيضة جادة ومسئولة عن علاقة الفن بالأخلاق، فمكتبتنا لا تزال فقيرة فقراً مدقعاً في هذا المجال(٨٥). أما الفكرة الثانية، فهي أن نحـاول ألا ننظـر إلى الفـن على أنه مجرد وسيلة لإصلاح الأخلاق؛ لأن الوسـائل تُبتَكر دائماً مـن أجـل الغايـات، بينما الفـن والأدب يـوجدان قبل توجيههما للمقاصد المطلوبة(٨٦)، ويلـزمنا أيـضاً أن ننظـر إلى الإنـسان في شمـوله ولـيس مـن خـلال أنـه مجرد كائن أخلاقي وحـسب. فالأدب الحقيقي لا يمكن أن يُفهَم إلا إذا فهمنا ـ على نحو شامل وصحيح ـ معنى كون المرء إنسانًا(٨٧)، كما يلزمنا أيضاً أن ندع أنفسنا للتجربة بدون اقتناعات جاهزة سلفًا؛

لنعـرف ما الفن الذي سنقبله من قبولنا الفعلي له، ونعرف أية سلطة سنطيع، حين نطيعها بالفعل[٨٨].

ولعلـنا إذا سـلكنا علـى هـذا النحو، فلن نقع في الخلط بين الفن والأخلاق، وندرك أن القـيم الجمالية قد تتعارض أحيانًا، لا مع الأخلاق فقط، ولكن أيضًا مع العلم ومع الحقيقة والمـنطق أيـضًا[٨٩]، بدون أن يغضّ هذا من شأنها. ولعل تعاطفنا مع الفـن الـرفيع في هذه الحالـة لا يعـني إلا مـوافقة مؤقـتة ليس من شأنها أن تهدم الأخلاق[٩٠]، وإنما الذي يهدمها شـيئان: الفـن الـزائف، والتزمت الأخلاقي، وهما في النهاية يلتقيان على صعيد واحد.. فالأخلاقـي المتـزمت يـنقل دائمًـا عـن أصل، دون أن يقدم شيئًا من عنده، تمامًا كما يفعل الفـنان المزيف[٩١]. وإذا ما قاومنا الفن الزائف والتزمت الأخلاقي، فلا شك في أننا سننجح في حماية الفن والأخلاق معًا.

الهوامش:

١) نبيل علي، تحديات عصر المعلومات، الهيئة المصرية العامة للكتاب (مكتبة الأسرة)، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ١٢١.
٢) سعيد إسماعيل علي، تدريس المواد الفلسفية، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٢ ص ١٢٠ـ١.
٣) هولت، جون، الحرية وما وراءها، ترجمة نظمي لوقا، دار المعارف، القاهرة، ١٩٧٨ ص ٣٧٠ـ١.
٤) المرجع السابق، ص ٧٥.
٥) كالستر، و. ج. ماك، نشأة الحرية في التربية، ترجمة أمين مرسي قنديل ومراجعة محمد بدران، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٥١، جـ٢، ص ٤١.
٦) المرجع السابق، ص ٢٣٢.
٧) ديوي، جون، الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب إسكندر، مراجعة محمد بدران، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، د.ت، ص ١٥.
٨) المرجع السابق، ص ١٧.
٩) المرجع نفسه، ص ٧٣.
١٠) المرجع نفسه، ص ٧٩.
١١) ماهو، رينيه، حضارة الإنسان، ترجمة أنطون حمصي ومهاة شرشر، مراجعة جميل صليبا، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٦٨، ص ١٤٨.

12) Sparshott, F.E., The Structure of Aesthetics, Routledge & Kegan Paul, London 1963, p. 137.

13) Grube, G.M.A., Plato's Thought, The Athlone Press, London 1980, pp. 182 – 3.

١٤) ريد، هربرت، التربية عن طريق الفن، ترجمة عبد العزيز توفيق جاويد ومراجعة مصطفى طه حبيب، سلسلة الألف كتاب الأولى (٦٧٤)، مطبعة جامعة القاهرة، القاهرة، ١٩٧٠، ص ٥.

15) Grube, G.M.A., Plato's Thought, op. cit., p. 197.

١٦) ريد، هربرت، التربية عن طريق الفن، مرجع سابق، ص ١٧.
١٧) ريد، هربرت، التربية من أجل السلام، ترجمة حمزة محمد الشيخ ومراجعة عطية محمود مهنا، سلسلة الألف كتاب الأولى (٥٣٧)، مؤسسة سجل العرب، القاهرة، ١٩٦٤، ص ٩٥ـ٦.

١٨) مصطفى سويف، الأسس النفسية للإبداع الفني (في الشعر خاصة)، دار المعارف، ط٣، القاهرة، ١٩٧٠، ص ٣٣ ـ ٤ .

19) Telford, Kenneth A., Aristotle's Poetics (translation and analysis), Gateway Editions, Ltd. Indiana1961, p. 59.

20) Ibid, p. 60.

٢١) كالستر، و.ج. ماك، نشأة الحرية في التربية، مرجع سابق، جـ١، ص ١١٢ ـ ١٣ .

٢٢) يوسف الحوراني، الإنسان والحضارة، المكتبة العصرية، ط٣، صيدا ـ بيروت، ١٩٧٣، ص ١٨٠ .

23) Edwards, Paul, (editor in chief), The encyclopedia of Philosophy, Macmillan Publishing Co..Inc., vol. (1), art. (Baumgarten).

24) Ibid, vol. (7)., art. (Schiller).

٢٥) عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين والتربية عند كَنت، المؤسسة العربية للدراسات، ط (١)، بيروت، ١٩٨٠، ص ١٠٣ وما بعدها.

٢٦) بانك، روبير، رهان على الإنسان (التفاؤل كتحدٍّ)، ترجمة ندرة اليازجي ومراجعة علي الخش، وزارة الثقافة، دمشق، ١٩٩٥، ص ٢٤٨ .

27) Kaplan, Abraham, In Pursuit of Wisdom (The Scope of Philosophy), Glencoe press, 1977, p. 524.

28) Sidney, Ph., from: "Defense of Poetry", in: The Idea of Literature, Progress Publishers, Moscow 1979, p. 32.

29) Shelley, P.B., from: A Defense of poetry, in: The Idea of Literature, op. cit., p. 80.

30) Parker, Dewitt H., The Principles of Aesthetics, Greenwood Press, U.S., 1974, p. 271.

٣١) هويكنز، توماس، مكانة الفن في التربية، ترجمة لطفي محمد زكي، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦١، ص ١٦ وما بعدها.

٣٢) المرجع السابق، ص ١٨ .

٣٣) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

٣٤) ديوي، جون، الخبرة والتربية، مرجع سابق، ص ٢٣ .

٣٥) ريد، هربرت، التربية عن طريق الفن، مرجع سابق، ص ٢٥ .

٣٦) المرجع السابق، ص ٢٩ .

٣٧) المرجع نفسه، ص ٣١ .

38) Kaplan, Abraham, In Pursuit of Wisdom, op. cit., p. 524.
٣٩) هويكنز، توماس، مكانة الفن في التربية، مرجع سابق، ص ١٧ / ١٨ .
٤٠) المرجع السابق، ص ١٩ .
٤١) يدل مصطلح (الجشتلط) على أي تكوين أو صيغة أو كل أو شكل يعبر عن وحدة تتكون من عناصر، لكنها على كل حال ليست مجرد جمع للعناصر أو مجموع لها .
انظر: فرج عبد القادر طه، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، ط (١)، القاهرة، ١٩٩٣، مادة (جشتلط) .
٤٢) ريد، هربرت، التربية عن طريق الفن، مرجع سابق، ص ٢٠/ ١ .
٤٣) المرجع السابق، ص ٣٧/ ٨ .
٤٤) المرجع نفسه، ص ٣٨ .
٤٥) المرجع نفسه، ص ٣٦ .
٤٦) المرجع نفسه، ص ١٣/ ١٤ .
٤٧) أورد "ريد" رأيه في الربط بين القيم الأخلاقية والجمالية في مواضع كثيرة متفرقة من كتابيه المشار إليهما أعلاه: (التربية عن طريق الفن) و(التربية من أجل السلام) .
٤٨) برتلمي، جان، بحث في علم الجمال، ترجمة أنور عبد العزيز ومراجعة نظمي لوقا، دار نهضة مصر، القاهرة، ١٩٧٠ ص ٥٠٨ .

49) Parker, D.H., op. cit., p. 273.
٥٠) ستولنيتز، جيروم، النقد الفني، ترجمة فؤاد زكريا، مطبعة جامعة عين شمس، القاهرة، ١٩٧٤ ، ص ٥٣٨ .

51) Bosanquet, B., A History of Aesthetic, The Meridian Library, N.Y. 1957, p. 18.

52) Dickinson, G.L., The Greek View of Life, Methuen & Co. LTD, London 1941, p. 210.

53) Plato, The Republic of Plato, trans. by: F.M. Cornford, Oxford Univ. Press, U.S.A., 1981, pp. 88 – 92.

54) Kaplan, A., op. cit., p. 524.
٥٥) شكري عياد، دائرة الإبداع (مقدمة في أصول النقد)، دار إلياس العصرية، القاهرة، ١٩٨٦ ، ص ٧٨ .
٥٦) المرجع السابق، ص ٧٩ .

57) Fry. R.. Vision and Design, Oxford Univ. Press 1981, pp. 254-5.

انظر أيضاً: ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ٢٤٦.

٥٨) إليوت، ألكسندر، آفاق الفن، ترجمة جبرا إبراهيم جبرا، دار الكتاب العربي بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، بيروت، ١٩٦٤، ص ١٥٦.

٥٩) ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ٥٢٣.

٦٠) المرجع السابق، ص ٥٢٠.

٦١) ويمزات، وليام ك.، وبروكس، ك.، النقد الأدبي. جـ٤، ترجمة حسام الخطيب ومحيي الدين صبحي، مطبعة جامعة دمشق، ١٩٧٦، جـ٣، ص ٦٦٣، ٦٦٤.

وقارن أيضاً: ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ٢٣٨.

62) Thomas. V.. art. "Ducasse", in: The Encyclopedia of Philosophy. Paul Edwards (editor in chief) vol. (2), Collier Macmillan Publishers. London 1967.

٦٣) ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ٢٥٦، ٢٥٧.

64) Flew A.. A Dictionary of Philosophy, St. Martin's press, N.Y. 1979, art: "Emotivism".

٦٥) انظر مثلاً حول نقد هذه النظرية في مجال الفن:

Bouwsma. O.K.. The Expression Theory of Art, in: W. Elton (editor). Aesthetics and Language, Basil Blackwell. Oxford 1970, pp. 73 – 99.

66) Bosanquet. B.. Three Lectures on Aesthetic, The Bobbs – Merill Company Inc.. U.S.A.. 1963. p. 7.

وهناك تفاصيل أكثر حول هذه النقطة في: حسن طلب. لغة الرمز بين التجربتين: الدينية والجمالية، رسالة دكتوراه مخطوطة، جامعة القاهرة، ١٩٩٢، الفصل المعنون: (رمزية التجربة الجمالية).

67) Parker, Dewitt H., op. cit., p. 273.

٦٨) أميرة حلمي مطر، مقالات فلسفية حول القيم والحضارة، مكتبة مدبولي، القاهرة د.ت، ص ١٢٩ وما بعدها؛ وقارن أيضاً: ستولنيتز، مرجع سابق، ص ٢٧٥.

٦٩) ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ١٠٩ – ١١٠.

٧٠) بترويي، ج.، مصادر وتيارات الفلسفة المعاصرة في فرنسا، جـ(١)، ترجمة عبد الرحمن بدوي ومراجعة محمد ثابت الفندي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٧٤ ص ٤٢٥، ٤٢٦.

٧١) ستولنيتز، جيروم، مرجع السابق، ص ٢٧٥.

٧٢) المرجع السابق، ص ٥٢٣ ـ ٥٢٦.

73) B. Bosanquet, A History of Aesthetic, op. cit., p. 17.

٧٤) أرسطوطاليس، السياسة، ترجمة أحمد لطفي السيد، الدار القومية للطباعة والنشر)، القاهرة، د. ت، ص ٣٠٢.

75) Kaplan, A., op. cit., p. 524.

76) Parker, Dewitt H., op. cit., p. 273.

٧٧) هويسمان، دنيس، علم الجمال، ترجمة أميرة حلمي مطر، دار الكتب العربية، القاهرة، ١٩٦٠، ص ١١٩.

٧٨) حسن طلب، مرجع سابق، فصل بعنوان: التجربة الجمالية.

٧٩) ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ٥٤٤.

٨٠) أديريث، ماكس، الأدب الملتزم، ترجمة سعدي يوسف، دار الهمداني، ط (١)، عدن، ١٩٨٤، ص ١٤.

٨١) المرجع السابق، ص ١٥، ١٦.

82) Parker, Dewitt H., op. cit., p. 274.

83) Bauman, Z., Postmodern Ethics, Blackwell Publishers LTD, U.K. 1996, p. 2.

٨٤) تودوروف، تزيفتان، الشعرية، ترجمة شكر المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال، المغرب، ١٩٨٧، ص ٦٤.

٨٥) لم أعثر على كتب كاملة في هذا الموضوع بعد طول بحث، اللهم إلا ثلاثة أحدها مترجم، هي:

ـ شارل لالو، الفن والأخلاق، ترجمة عادل العوا، الشركة العربية، دمشق، ١٩٦٥

.

ـ نازلي إسماعيل، الأخلاق والقيم، القاهرة، ١٩٨٤.

ـ رمضان الصباغ، الأحكام التقويمية في الجمال والأخلاق، دار الوفاء، الإسكندرية، ١٩٨٨.

٨٦) كولنجوود، روبين جورج، مبادئ الفن؛ ترجمة أحمد حمدي محمود ومراجعة علي أدهم، سلسلة الألف كتاب الثانية (٢٨٤)، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ٤٣.

٨٧) برونوفسكي، ج، وحدة الإنسان (دراسات علمية وأدبية في تكامل الكائن البشري)، ترجمة فؤاد زكريا، مكتبة الأنجلو المصرية بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، القاهرة، ١٩٧٥، ص ١٠٥.

88) Krutch, J.W., Experience and Art (Some Aspects of the Aesthetics of Literature), Collier Books, N.Y. 1962, p. 126.

٨٩) بيري، رالف بارتون، إنسانية الإنسان، ترجمة سلمى الخضراء الجيوسي، مكتبة المعارف بالاشتراك مع مؤسسة فرانكلين، بيروت، ١٩٦١، ص ١٧٩.

٩٠) ستولنيتز، جيروم، مرجع سابق، ص ٥٢٩.

91) Beardsmore, R.W., Moral Reasoning, Routled & Kegan Paul, London: 1969, p. 128.

حاجة الطفل العربي إلى المسرح

والموسيقى حاجته للهواء

أ. د. محمد هناء عبد الفتاح

مقدمة:

المسرح والموسيقى عالمان يحياهما الطفل من أجل صنع عالم يبدعه من خياله. وينسجه من لا وعيه الإبداعي المستند إلى عالمه الحياتي ومفردات لغته اليومية؛ كي يسقط من خلالهما ما يحلم به لتحقيقه، عندما يخفق في تحقيق ذاته وما يحلم بوجوده. أو قد لا يتحقق هذا الحلم وفقًا لما يريده أو ما يجب أن يراه في عالمه الواقعي. من هذا المنطلق يصبح المسرح والموسيقى حاجتين ضروريتين لإشباع حاجات الطفل الإبداعية من جانب، ومن الجانب الآخر تحقيق توازنه النفسي؛ حيث يستعيض بهما (بمختلف أشكال الإبداع المسرحي والموسيقي) ـ عن غير وعي ـ لتحقيق توازنه النفسي واستقراره الذهني. وتتشكل خطورة تحقيق هذه العملية الإبداعية بأنها قد تبدو نوعًا من هروب الطفل من الواقع المحيط به، وتحديدًا الطفل من سن الثالثة حتى سن الصبا في الثامنة عشرة، هروب من عالم واقعي قد أخفق في الموافقة عليه، محاولاً إيجاد عالم بديل يتحقق من تشييده هو له من خياله الإبداعي كمبدع لتشكيل عالمه المتخيل. هذا الهروب قد يبدو مبررًا لو أننا اتفقنا على أن الفن في تكوينه وجوهره هو بحث عن عالم أفضل من عالمنا المَعيش، أو هو تخَيُّل لعالم قد انتفى وجوده في عالم الواقع، وبقي مرصودًا محتجزًا في مخيلة طفلنا، حبيسًا داخل عقله الباطن، منتظرًا ظروفًا أفضل ومواتية لانطلاقه، مشكلاً في عالم يخلقه هو، ويقوم بنفسه بتشييده لنفسه بمعونة الفنون.

ما يهمنا في هذه الدراسة هو فنَّا "المسرح" و"الموسيقى"، على الرغم من أن الفنون في خيال الطفل وإبداعاته لا تتجزأ أو تنفصل عن بعضها البعض فصلاً تعسفيًا. لكن هذه الدراسة تهتم اهتمامًا تصنيفيًا بالمسرح والموسيقى، باعتبار أن كُلاً منهما يمثل قيمة جوهرية في تكوين الطفل وتطوير حواسه ومداركه. ولأنني رجل مسرح ـ في المقام الأول ـ فإن مسرح الطفل يأخذ المساحة الأكبر في دراستي من مساحة التحدث عن "فن الموسيقى"، ويدخل هذا الفن في تركيب العمل المسرحي، ولا أفصله في بحثي عن العمل المسرحي المقدم للطفل.

وتتحقق هذه الفكرة المثالية - المذكورة آنفًا - هربًا من عالم واقعي قد يستبد بالطفل والشباب، ويوقعهم في هوة الإخفاقات المستمرة والفشل المتواصل. فعالم الطفل في مرحلته العمرية الأولى، يبدأ من طفل قليل الخبرات وهو في الثالثة من عمره؛ حيث تتنامى قدراته وهو ينضج ويكبر وصولاً للمرحلة الشبابية في عمر الثامنة عشرة، فتتشكل قدراته الذهنية والإبداعية وفقًا للخبرات الحياتية التي يستقيها من مصادر ومنابع متنوعة.

وأهم هذه المصادر المتنوعة على الإطلاق "الفنون"؛ حيث يتخلق عالم الطفل. و"الإيهام" من أهم المراحل التي يقوم عليها ابتكار هذه الفنون بشكل عام، و"فن المسرح" و"فن الموسيقى" بشكل خاص، والإيهام ليس مرتبطًا بتوهم شيء لا يمكن حدوثه - كما يتوقع البعض- بل هو عملية مرتبطة أوثق الارتباط بإبداع عالم منحوت من واقع ملموس، أو من مفردات لغة إبداعية يستقيها المبدع (الطفل) من عالم الواقع، يكون دوره فيها "إعادة تشكيل هذه المفردات وتلك التفاصيل الحياتية" كما يتصورها خياله عنها، ووفقًا لما تأتي به من نتائج تكون محصلتها الرئيسية هدوءه النفسي واستقرار رغباته المترددة، وتوازن نفسيته المضطربة. هذا العالم المتخيَّل يحاول المبدع (الطفل) فيه أن يشكله لنا فوق خشبة المسرح، أو في قاعة الدرس من بين جدران الغرفة التي يتعلم فيها في المدرسة، أو في قاعة أخرى يتشكل فيه الصوت البشري والنغمة الموسيقية معًا؛ ليوهمنا - نحن المتفرجين - بحقيقته، أي بحقيقة ما يتخيله هذا المبدع (الصغير)، وفقًا لتصوره وما يراه معبرًا عن ذاته. تتدخل عملية "الإيهام" هذه في تشكيل الواقع "اليومي" من جديد، بمساندة عالم الخيال "الفانتازي"، فهما المصدران الأساسيان والمنبعان الجوهريان اللذان يقوم عليهما إبداع "فنون المسرح والموسيقى". وتُعد هذه الفنون بدورها مسألة جوهرية لدى الطفل، تمثل - في فحواها ومختلف أشكالها وصيغها- مادة وأساسًا يتشكل منهما ما يتخيله الطفل والفتى داخل عقليته وكيانه، وتتجسد صياغات وأشكال تحمل داخلها قيمًا أخلاقية وجمالية شتى، تصبح بدورها رصيدًا أساسيًّا في تكوين الطفل النفسي والذهني، وسلامة صحته النفسية ونموه الطبيعي - خاصة في مرحلة العمر "السِّنِّيَّة" من ثلاثة أعوام إلى تسعة - فضلاً عن إشباع حاجاته النفسية، ومن أهمها:

الحاجة إلى المعرفة، وحاجته إلى اللعب، أو بكلمات أخرى الحاجة إلى إشباع رغبة المتعة التي لن تُحقق - في جانب من جوانبها - إلا بممارسة لعب فنون المسرح والموسيقى، والحاجة إلى الإبداع الذي يمنحه إياه كل من فني المسرح والموسيقى، فضلاً عن الفنون الأخرى.

يتناول البحث هذه القضية؛ حيث يركز في موضوعه الجوهري على عملية الإبداع ذاتها في مجالي المسرح والموسيقى (من أين تبدأ؟! مصادرها؟ وإلى أين تنتهي؟) باعتبار هذين الفنين حاجة وضرورة، وليسا ترفًا، أو حكرًا على فئة معينة من المجتمع دون أخرى.

ويحاول البحث أن يثبت بشكل علمي أن الحاجة إلى الإبداع في مختلف الفنون وممارستها - خاصة فني المسرح والموسيقى - حاجة وضرورة طبيعيتان يحتاج إليهما كل طفل، فليس الطفل العربي المترف أو الذي من طبقة أرستقراطية غنية يملك إمكانية الإبداع والحاجة إلى الابتكار أكثر من حاجة طفل عربي فقير مثله، أو ينتمي لطبقة كادحة. وليس الإبداع بحكر على طفل مترف أو تورّث له موهبة الابتكار دون نفس الحاجة إلى قدرة الإبداع، والموهبة والممارسة التي يحتاجها طفل عربي ينتمي لأسرة متوسطة الدخل. ومن الطبيعي أن الظروف والإمكانات التي يمكن أن تتوافر لطفل تمنحه إياها أسرته الثرية أو تلك القدرات والإمكانات الوفيرة (على المستوى الاقتصادي والاجتماعي) قد تساعد في تنمية هذه القدرات ورعايتها وتوجيهها لدى هذا الطفل التوجيه الصحيح، الأمر الذي قد يصعب تحقيقه عند الطفل الفقير أو الطفل المنتمي لأسرة ضئيلة الإمكانات والقدرات (على المستوى الاقتصادي والاجتماعي)، وهو حال السواد الأعظم من أطفالنا في الوطن العربي، فمعظم أسرهم لا تملك ما يغطي قُوتهم اليومي. لكن الحاجة إلى الفنون والابتكار لا تعرف الطبقية أو الفئوية. ونحن اليوم في عالمنا العربي المحفوف بشتى المخاطر التي تهدد طفلنا العربي على كل المستويات، سواء كانت الصحية أو الاجتماعية، أو السياسية، أو التعليمية أو الثقافية، حيث تزداد الأمية فيه، سواء في مصر أو البلدان العربية بنسبة تصل تدريجيًا إلى أكثر من سبعين في المائة (٧٠٪)، وربما أكثر من عدد سكان الوطن العربي حسب إحصائيات اليونسكو الأخيرة، يمثل الطفل العربي أهم أفراد هذا الوطن وحجر الأساس في مستقبل الوطن العربي؛ تحتم علينا هذه الحقيقة المأساوية بالضرورة النظر بعين الاعتبار، والاهتمام بمصير هذا الطفل، الذي تزداد ظروف مجتمعاته سوءًا على كل المستويات عن نظرائه وقرنائه من أطفال العالم.

من هذا المنطلق يصوغ البحث في جزئه الأساسي مكانة هذه التأثيرات الثقافية المختلفة التي تؤثر بدورها السلبيّ والإيجابي في عقلية الطفل العربي من جانب، وفي تشكيل وعيه الابتكاري من الجانب الآخر، وهو يقف في مفترق الطريق تحاصره أجهزة الإعلام والمكتشفات الحديثة لعالم الكمبيوتر والفيديو، والفيديو كليب، والوسائل الإلكترونية، والعروضات المغرية للسلع الاستهلاكية ومصادر التسلية المضيعة للوقت، والمحطمة لكيان الطفل ووجدانه، الآتية من مصادر ثقافية وإعلامية غازية ومهاجمة شديدة التنوع، والاختلاف والتأثير المباشر وغير المباشر على وجدان الطفل العربي وتشكيل ابتكاراته وإبداعاته. فإنجازات مجتمعات القرن الحادي والعشرين ومكتشفاته الجديدة، خاصة في وسائل الإعلام والاتصال، جعلت من العالم اليوم قرية معلوماتية صغيرة. وبذلك هاجمت كل وسائل العولمة الجديدة وأدواتها الإعلامية التراث الإنساني وميراثه، الذي يحافظ في كل إقليم وبلد على هويته وخصوصيته؛ لأن هذه الثقافات المغايرة تحاول

أن تـزيل التميـز الـثـقافي لـبلد ما عن الآخر، بل تـقضي على سمة التنوع والاختلاف فيما بيـنها، وتلغـي تعددية الـتأويل والـرؤى في تـفـسير الوجـود الإنساني، وتجعل هذه الثورة المعلوماتـية مـن البـشر نـسخًا متكـررة أشـبه بالآلات (الروبوت)، أو ما يُطلق عليه النسخ المتكررة الشائهة للكائن البشري.

مـن هـنا يتعـرض الإبـداع والابـتكار والممارسـة الفعلية للفنون ـ ومن بينها "المسرح" و"الموسـيقى" ، بدايـة مـن القـراءة المتأنـية عند الطفل ـ إلى الانحسار. فـتتعرض القدرات الإبداعـية بـدورها إلى الـتقلص، وتخـضع قـدرات التخـيل والخـيال لكل الأنماط الثـقافية والفكرية الجاهزة التي تحمل طابعًا استهلاكيًا، والاستسلام إلى أطروحتها دون مناقـشتها أو تـقيـيمها. وبهـذا تَلْقـى فـنون الإبـداع والابتكار وممارستها بدورها ـ ومن بينها "المسرح" و"الموسـيقى" ـ هجمـة شرسة وغزواً ثـقافيًا من الآخر، وتقـليد "الموديل" الوافد لإحلال قـيمه وفكـره، كمـا نلاحـظ في المرحلة الأخيرة في عشق الشباب العربي النموذج الأمريكي بكل مساوئه ، باعتباره "الموديل" الأمثـل لما يرونه على سبيل المثـال لا الحصر.

لقد بات من الضروري تقيـيم إنجازات مختلف وسائل الإعلام الحديثة من وسائل النـقل الإلكترونـية مـن إنترنـت، وبـرامج الكمبيوتـر، ومحطـات الأقمار الصناعية، وغيرها من استعراضـات الفـيديو كلـيب، والإعلانـات المـنمقة الداعـية إلى طـرح مـا تخلفـه الحضارة الأوروبـية في الأسـواق الحديـثة مـن أغـان وكـتب وأفلام رعب وجنس، تستـثير في الطفل العربـي ، سـواء كـان في عمـره الـسنِّي الـصغير أو في صباه، تـغرز فيه أحط نوازع النفس البـشرية، وتـزرع في داخلـه قيم العنف والقبح والاستسلام، وتدفعه إلى كل ما هو مطروح دون حرية النقـاش والاختلاف والتحاور مع الآخر.

علـى أن البحث لا يعنيه تحليل هذه الوسائل الإعلامية أو الثـقافية والوصول من خلالها إلى نتائج محددة حول ماهيتها وكينونتـها ، سواء بالسلب أو الإيجاب، فيمكن القيام بهذا في بحـوث أخـرى يكون هذا هدفها، لكنّ الذي يعنينا هنا كيفية تأثير هذه المكتـشفات المتطورة مـن وسـائل الاتـصال الحديثة في تشكيل عقلية الطفل العربي، سواء سلبًا أو إيجابًا. فليس كـل مـا هـو بمكتـشف جديـد يمكن أن يكون تأثيره سيئًا بالضرورة في عقلية الطفل العربي وتكوينه الإبداعي.

إلا أن بحثـي مهـتم كـذلك ـ في جانـب منه ـ بموقف الطفل العربي تجاه هذه المكتـشفات والإنجـازات في مجـال الثـقافة المعلوماتية الجديدة: ما موقفه حيالها؟ وكيفية الاستفادة منها، علمـًا بـأن الـسواد الأعظـم مـن أطفالـنا في العـالم العربي لا تُتاح لهم بقدر من المساواة مع قـرنائهم مـن الأطفـال الآخـرين في دول أوروبا والولايات المتحدة ـ على سبيل المثال ـ هذه الإمكانات والمكتشفات الحديثة الهائلة.

نحن نهتم في هذا البحث بالقدرات الإبداعية والابتكارية البكر في مجالي المسرح والموسيقى لدى الطفل عامة، والتي قد تتأثر بالمؤثرات الثقافية الجديدة للطفل. فتشوه إبداعه التلقائي المسرحي والموسيقي. أو قد تعوق من نمو عقليته، وتطوره الذهني التطور المتدرج الذي يسير بشكل متواز مع تطور عقلية الطفل ووجدانه. فالخطر اللاحق بثورة المعلومات المتعددة التأويل والتفسير، والكم الهائل المتوافر من طرح المعلومات المختلفة المصادر، والتي قد تكون - في معظم الأحوال - معلومات هادفة لتحقيق مآرب وأهداف سياسية وفكرية تستهدف المواطن العربي. تستعرض فيها طرح وزرع الكائن المثالي "السوبرمان" الذي يمثل النموذج الغربي؛ مما يشوه النموذج الفكري والثقافي العربي كمثال مطروح لصياغة طفلنا العربي، ناهيك عن أطفال الأسر الكادحة التي لا تملك "لوكس" وفرة الإمكانات المعلوماتية الحديثة أو إمكانية رفضها أو نقدها. وباستعراض الجانب الإبداعي للمسرح والموسيقى، فضلاً عن دراسة نتائجه في الاستقرار النفسي وتأثيره في الصحة النفسية للطفل، نؤكد على أن "المسرح والموسيقى" مصدران أصيلان للحفاظ على هوية الثقافة العربية وإنجازاتها، ولا ينفي هذا الاستفادة من التعامل مع إنجازات الحاضر في مجال الاستكشافات العلمية ومستقبلها، ولكن ينبغي أن يكون هذا التعامل قائماً على قدرة في التقييم، ووعي في الاختيار. فالتمسك بالفكر الثقافي والتراث القومي النابعين من ثقافة كل إقليم يخلق تنوعا وشخصية مستقلة لثقافة الطفل، تحميه وتمثل له درعًا حصينةً ضد التأثيرات الثقافية المختلفة التي قد تشوه بعضاً من ثقافته أكثر مما تدعمها وتحافظ عليها.

نحو استراتيجية لمسرح الطفل العربي وموسيقاه

ونحن نقدم تصوراً لمسرح الطفل وموسيقاه، يكون هدفه التفكير في صياغة مفردات تكوينه على مستوى الشكل والموضوع، نؤكد على أننا لا نعتبر هذه الورقة مشروعاً تخطيطياً نهائياً لاستراتيجية هذا المسرح وتلك الموسيقى، ولا هي بالتصور الثابت له، بل أهميتها تكمن في أنها تثير النقاش حول فنَّي المسرح والموسيقى؛ مما يدعو للتفكير فيهما بشكل علمي موضوعي. فلا ينبغي أن نرى "مسرح الطفل العربي وموسيقاه" عبر منظور واحد أو معيار ثابت، بل ينبغي أن يقوم في كل بلد عربي على الاختلاف والتنوع، على الرغم من الروابط والوشائج المشتركة فيما بينها. ويصرف النظر عن "الوحدة" التي تقوم على وحدة اللغة، والهم الواحد، والجنس، والتاريخ، والثقافة، والدين، وغيرها من عوامل الالتقاء والوحدة؛ إلا أن استراتيجية هذا الاختلاف تقوم على التباين في الثقافة، والتنوع في خصوصية كل بلد عربي على حدة، سواء في شمال أفريقيا أو دول الخليج أو الشرق الأوسط أو أية منطقة عربية أخرى، من هذا الاختلاف ينشأ الإبداع المتنوع، ويبدو

واضحًا ثراء التأويل. وجدير بالاهتمام أن نسعى لاكتشاف هذا التعدد وتنوع الأصوات واختلاف التفسير والتأويل في العمل المسرحي والموسيقي للطفل العربي؛ حتى نعثر بدورنا على ما يوحدنا، وما يجعل هذا المسرح وتلك الموسيقى في مجموعهما يختلفان في التكوين والصياغة والشخصية عن أي مسرح آخر، سواء كان أوروبيًا أو أمريكيًا أو غيره من بقاع دول العالم. فالفكرة القائلة بأن "مسرح الطفل العربي وموسيقاه" يجب أن يوضعا تحت مظلة واحدة، وأن يُصنفا باعتبارهما شخصية موحدة، وأن يقوما على النعرة الإقليمية الواحدة، أثبت التاريخ أنها فكرة ساذجة وغير صحيحة؛ ذلك أن الفن والثقافة يقومان على التنوع والتباين. وعلينا - في الوقت نفسه - ألا نتناسى أن طفلنا - المبدع والمتفرج - ينتمي إلى عالم كوني تحول إلى قرية واحدة بفضل ثورة المعلومات الهائلة. وطفلنا العربي جزء لا يتجزأ من هذا الكون، يتأثر، سواء كان بالسلب أو الإيجاب، به. فهو موجود فيه بقوة، ويتعرض كل يوم لثقافات وافدة عليه من جانب، وكيفية الاستفادة من هذه الثقافة دون أن تستغرقه وتمحو شخصيته من الجانب الآخر، بل تسعى للاحتفاظ أكثر فأكثر بهويته في الوقت نفسه، وتتيح القدرة على التفريق فيما يمكن أن يكون مفيدًا له من هذه الثقافة أو غير مفيد.

"مسرح الطفل العربي وموسيقاه" يقعان - بهذا المفهوم - في مفترق الطرق. ينظران بعين لثقافتهما وهويتهما من جانب، وينظران بالعين الأخرى إلى مختلف إنجازات ثقافة الآخر على مستوى الكون الذي يحيط بهما من الجانب الآخر. فضلاً عن أنهما يضعان في اعتبارهما أن هذا المسرح وتلك الموسيقى يوجدان في قرن زمني جديد هو القرن الحادي والعشرين، بكل ما يحمله ويمثله من اختلاف المخاطر والمشاكل والقضايا والثقافة.

مسرح الطفل العربي (الأسوياء وذوو الاحتياجات الخاصة)

على أن هذا المسرح لا ينبغي أن نتناسى أنه مسرح يقدم من وإلى نوعين من الأطفال: الأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة. وعلى الرغم من عدم موافقتنا المبدئية على هذا التقسيم المجحف لأطفالنا - لأنه تقسيم عنصري غير إنساني - فإنه تصنيف للاستخدام العملي يساعدنا في تفهم الفرق الواضح بين نوعين من الممارسين والمتلقين أو - إن شئنا الدقة - بين مسرحين، فمسرح الأطفال وموسيقاه "لذوى الاحتياجات الخاصة"، يتطلب قدرًا كبيرًا من التفهم لطبيعة اللغة والصياغة المعتمدة على الرهافة والحس في تفهم لغة الطفل (الممثل)، ولغة الطفل (المتفرج) وحاجاتهما. من هذا المنطلق ينبغي أن يكون المشاركون في صنع عالم هذا الطفل أو ذلك الفتى مبدعين من النوع النادر، سواء كان: (مؤلفًا - مخرجًا - سينوغرافيًا على مستوى لغة تشكيل اللوحة المسرحية - أو موسيقيًا) إلى

آخر المبدعين المشاركين في عملية الإبداع، والذين يكونون قادرين على اختراق عالم هذا الطفل المعاق أو من ذوي الاحتياجات الخاصة، اختراق هذا العالم (التابو) واستكشافه وإعادة إبداعه من جديد.

إلا أن هذا المسرح لا ينبغي أن يُعامل وكأنه مسرح من الطبقة الأدنى، أو أن تُعتبر موسيقاه قليلة الشأن، بل يجب معاملة الفنان المبدع له على أعلى مرتبات الوعي الثقافي والحس المرهف والموهبة والنبل الأخلاقي، وينبغي أن تكون النظرة إلى هذا المسرح باعتبار أن ممثليه (الأطفال)، ومتفرجيه (المتلقين) ذوي القدرات (الحاجات) الخاصة، أسوياء ومتساوون في حق الإبداع والمتعة والتلقي، وأن للتجربة المسرحية والموسيقية نفس القدر من الأهمية لما يلقاه الطفل السوي. وهي مسئولية كبيرة تقع على عاتق مبدعي مسرح الطفل العربي والمسئولين عن تعليم فنون الموسيقى واستراتيجيتها.

لا يمكن لـ "مسرح الطفل العربي" أو "موسيقاه" - إذًا - أن يقوما بدورهما الفعال أو بوظيفتهما الفاعلة دون التعرف على تنويعات هذين الفنين، واختلاف مصادرهما، وتباين مقترحاتهما بقلم المهتمين والمنظّرين الدارسين المتخصصين والفنانين العرب، العاشقين والمهتمين بالفنون؛ لذلك تصبح الحاجة ضرورية ومطلوبة في مشاركة كل منهم في حوار مفتوح فيما بينهم. ولا يمكن أن يتم هذا الحوار دون مشاركة هؤلاء الخبراء في كتابة ورقة (مشروع) عمل يشارك في كتابته المبدعون والمعنيون بـ "مسرح الطفل العربي وموسيقاه"، كلٌ يعبر في ورقته عن أطروحته وتصوره التنظيري والفني لما ينبغي أن يكون عليه هذا المسرح وتلك الموسيقى؛ ليجمع كل هذا في كتاب مشترك يكون أساسًا ونواة لإبداعات هؤلاء المبدعين الصغار؛ لخلق استراتيجية لمسرح الطفل العربي (جيل المستقبل). وإني على يقين بأن هذا المؤتمر العلمي الذي يجمعنا في هذا المكان الحضاري (مكتبة الإسكندرية) من دول العالم، والذي يشرف عليه المجلس العربي للطفولة والتنمية، يسعى في مؤتمره المنعقد إلى طرح مشاكل الطفل العربي، وكيفية الحصول على حلول لمساعدة هذا الطفل الواقع في مهب الرياح، وليس فقط تجاه التأثيرات الثقافية المختلفة.

ألف باء الثقافة والتربية عبر الفنون

العلاقة مع الفنون هي عنصر مهم للوجود الإنساني. "(...) عبر الفن ومن خلال الفن يبدع البشر عالمهم الذاتي من الأشكال والألوان والأصوات والكلمات، والأحداث والقضايا، والمعاناة والمشاعر، والتجارب الشخصية والمشتركة."[1] في الفن يتحقق تفرد

(1) B. Suchodolski: Wychowanie przez sztuke, I. Wojnar: Teoria wychowania estetycznego, Warszawa 1997, s. 160.

جوهر الوجود الإنساني. فالإنسان "(. . . .) قادر على تشكيل حياته الذاتية، وبمقدوره أن يشيد ذاته بذاته، وفي هذه المرحلة من التعبير الذاتي يمكن أن يكون الفن مساندًا ومُعينًا له في التعبير والتشكيل الإنسانيين"[٢] فالطفل المعاصر قد أصبح أكثر من أيّ وقت آخر مواطنًا اجتماعيًا صالحًا. فكثرة المعلومات وتخمتها تفرضان عليه أن يكون كذلك "(. . .) قادرًا في مشاهدته على امتصاص الصور والكلمات والأحداث الواقعية والمتخيلة، والتي تتبدل إلى عروض مسرحية وأعمال موسيقية خلاقة مثيرة للخيال وبالغة التأثير"[٣]. ولذلك، فإن ذلك اليقين بأن الطفل يُراعي في تربيته ـ أكثر من أى وقت ماض ـ روح الحضارة الحديثة ومستقبلها وتقنيات العصر، إنما هي حقيقة واقعة. فإن طفلَ المدرسة الابتدائية إنما هو متلقٍّ قوي للثقافة العامة، وسريعًا ما يقحم نفسه في قضايا عالم الكبار ومشاعرهم. أما أطفال مدارس الحضانة، فيشاهدون أفلام المسلسلات البوليسية والرعب وأفلام العصابات في التليفزيون، ويشاركون أسرهم في المشاهدة كنوع من الكسل وقطع وقت الفراغ، فضلاً عن مشاهدتهم ـ منذ سنوات ـ مع المشاهدين الكبار مسلسلات أمريكا الجنوبية، التي يشاهدون فيها أفلام الرعب والعدوان، وأطفالنا يكبرون مع سنوات مشاهدتهم الطويلة لهذه المسلسلات، وتتكون كياناتهم وتتشكل نفسياتهم. أما "برامج الأطفال" و"أفلام الرسوم المتحركة"، فيشاهدون من خلالها كذلك غزو سيل الدعايات الجارف، الذي تغذيه صفحات الجرائد والمجلات المتخصصة للأطفال، فضلاً عن حب الأطفال للسيطرة الكاملة على الألعاب الإلكترونية، التي يقدمها لهم الكمبيوتر.

يُعد ذلك كله مصادر جديدة لثقافة الأطفال المعاصرة، تلك الثقافة التي تُعد المصدر الأساسي والمَعيش من قبل أطفالنا الصغار؛ لذلك فإن هذا كله يشكل اليوم خبرات أطفالنا وعالمهم. "(. . .) هذه الخبرة المتكونة من كل ما ذكرناه ستكون المشكلة الجوهرية لعالم طفولة أطفالنا، وستجعلهم متعودين على نمط ما تقترحه ثقافتها، وأكثر ملاءمة له. فالطفل عبر الفنون تسهل تربيته، لكن الخطورة الحقيقية هي اختيار ما تقترحه هذه الفنون التي تُعرض أمام أطفالنا وتحاصرهم. وستجد الثقافة التعليمية مكانًا ملائمًا لها؛ حيث تساعد الفنون على تلقينه وتقليد أنماطها ونماذجها."[٣] ولا يتمثل الفن في التعليم باعتباره "(. . .) مرآة للحياة، ولكن باعتباره أداة لتعليم الإنسان، وباعتباره دليلاً وقاموسًا للحياة"[٤]. فالفنون تثرى رؤى الطفل وطريقة حياته، ورؤيته عن نفسه، أي ما يُطلق عليه "الرؤية الذاتية"، "(. . .) وبفضل امتزاج الخبرة المرتبطة بالمعايشة، بالفعل الجمالي (الفني)، تتشكل إنسانيتنا الذاتية"[٥]. وعندما نقوم بتقديم تصور ورؤية معاصرتين ،

---

(2) I. Wojnar: Humanistyczne intencje edukacji Warszawa 2000, s.240.
(3) D. Swierszczynaska-Jelonek: Doswiadczenia dziecka szescioletniego z ksiazka Forum nauczycieli, 2003, nr 3, s. 5
(4) I. Wojnar: Sztuka jako podrecznik zycia Warszawa 1984
(5) S. Woloszyn: Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku, Kielce 1998, s. 79

سـواء عـن الفـن أو الـثـقافة، فإنـه يبدو لنا جليًا وضوح الروابط والوشائج التي تربط فيما بينها. فالـثـقافة - بالمفهـوم العـام للمـصطلح - تحـوي وتـتضمن "(. . .) طـرق الحـياة، والتـقالـيد، والعـادات، والمعـتقدات، والأدب، والفـن، والثـقافة. والعنصران الأخيران (الفـن والـثـقافة) مـرتبطان أوثـق الارتباط ببعضهما البعض داخل منظومة "نظام القيم" المعـروف داخـل مجـتمع مـن المجـتمعات، ولا ينحـصر نطـاق هـذا النظام فيما يُطلق عليه (الـثـقافة الـرفيعة)"(٦). ففي التعليم يظهر هذا النظام بوضوح باعتباره مضمونًا. ومحصلة للتعلـيم. من هذا المنطلق تتفجر المأساة التي تهدد طفلنا العربي الأمي. وتلعب أمية القراءة والكـتابة خطـرًا متزايدًا يهدد طفلنا بشكل خاص، والعقلية العربية بشكل عام؛ باعتبار أن التعلـيم - بكلمـات أخـرى - تـتـويج للـثـقافة، يوقظ في الطفل حاجته إلى المعرفة والشعور بالجمـال، وتـنمو قـوة إبداعـه، وتـتـسـم روحـه بالـرهافة تجـاه القيم، وتعلّم طرق الفكر الـنقـدي والـتـقيـيم، لكـن الـثـقافة نـبض يـنفذ في معنى الحياة والفعل التعليمي. التعليم ينير، والثـقافة تدفع إلى التميز. أما تربية الطفل عن طريق الفنون، باعتبارها مفهومًا نظريًا تـربويًا في بنـيانه التأسيـسي، فـإن معـالم هـذه التربـية تـتحدد وتـتـشـكل مـن مختلف صيغ الـتـشكيل الفـني: الموسيقى والأدب والفيلم، فضلاً عن ظهور أشكال فنية وأدبية تظهر في الأفـق رويدًا رويدًا لتصوغ ثـقافتنا المعاصرة، تلك الـثـقافة الإنسانية التي لا تعرف حدودًا أو قـيودًا. وأيـن مكانة طفلنا من هذا كله؟ أين مكانته في وطن يتكون من دول يصل تعداده فـيها إلى أكثـر مـن مـائتي ملـيون مـواطن عربي، يمثل فيه طفلنا العربي حاضر هذا الوطن ومـستقبله؟ فجـريمة التعلـيم تُـرتكب في حق أطفـال هذا الوطن العربي. في ذلك النقص الكبير في الحضانة والمدارس التأسيسية. وتؤكد منظمة (اليونسكو) على اتـساع نسبة ضئيلة مـن أطفالـنا من وسائل التعليم، فهي المستفيدة فقط بحق التعليم في الوطن العربي. وأهمية التعلـيم هـنا تلقـي بظلالهـا علـى مستقبل أطفالنا؛ ذلك لأن العمر الـسني لأطفال الحضانة والمـدارس الابتدائـية هو أنسب الأعمار الطبيعية، التي تتلاءم مع الطفل لقيامه بخبرة التعلم مـن جانـب، واللهـو واللعـب مـن جانب آخر، ولا ينبغي محاصرة خبرة تعليم الطفل عبر فـضاءات الفـن فـقط، بـل ينبغي منحه رؤى معـرفية جديدة تـنتج عن ثراء التجربة الفنية الممارسـة، ومضاميتها، ورموزها، وقيم الجمال، والحركة، والصوت، والـتـنوع، شريطة أن تـتجاوز هـذه المعـرفة حـدودها؛ لـتـتعداها وتـصل إلى حـدود الـثـقافة والمعرفة الإنسانية الشاملة. وبالتجربة العملية نجد أن تربية الطفل في الحضانات والمدارس الابتدائية عن طريق الفـنون يـتحدد نطاقها في نشاطات متعددة، مثل: التعبير من خلال التفكير الذاتي والمشاعر والأحاسـيـس عـبر أشـكال وصـيغ تـشـكيلية متـنوعة، بمعـرفة الطفـل نماذج الأعمال الفنية الأخـرى الـشـبيهة، في سـمـاع الموسيقى، وتفهمها وإبداعها، في معايشة العروض المسرحية

(6) I. Wojnar: Humanistyczne intencje edukacji, op.cit. s. 131

الـصغيرة وإبـداعها. إن اقـتحام عـالم هـذه الأشـكال الفنية المتنوعة، والـثقافية (التراثية، والمـوروثات، ومختلف وسـائل الحـياة المعاصرة وأشكالها المتنوعة)، "ينبغي أن يُعامل كل هـذا معًـا باعتـباره نـوعًا من استثـارة المراحل الإبداعية الطفولية؛ لمساعدة الطفل في ممارسة واستخراج القـيم المرئية للأعمـال الإبداعـية"[7]، فـضلاً عن المضامين التي تتضمنها هذه الأعمـال في مـيادين الـثقافة والفنون، وماهية شكلها، ونحوها التي تثري شخصية الطفل، سـواء في مـنطقة الـذكاء الفطـري ومـشاعره وأحاسيـسه، أو علـى المـستوى الاجتماعي/ الـثقافي. فالطفل ليس مجرد مُتلقٍّ حيادي للواقع المعيش الموجود، بل إنه أكثر ارتـباطًا بالعـالم الـذي تلعب دوراً جوهريًا في مرحلة إبداعه صورة الواقع الحقيقي المعيش. ويمـثل الإبـداع بهـذا المفهـوم القـدرة والمهـارة علـى عملـيات التحول والتغير الفردي التي تستجلب معلومات، "يمكن بفضلها إمكانية اكتـشاف المعاني، ومنح الطفل شعوراً وطيدًا بتأثير الفنون".[8] فعبر التوحد بفنون الطفل يمكن لنا الوصول إلى توسيع رقعة عالم الطفل المعيش، "وإلى تفهم العالم باعتباره جزءًا لا يتجزأ من فرديته".[9] الطفل يتعلم بما يُطلق علـيها طـريقة الـتفكير بـ"الحـروف"؛ حيث تـتنامى طرق تفكيره عبر التفكير من خلال الـصور واللـوحات بمفاهـيمها المنطقية، والشمولية، والميتافيزيقية، والتطبيقية، والنقدية، والسوريالية، والتخيلية، بمعانيها المحددة لها، والرمزية، والشعرية، والتـفكير حول طرق الـتـفكير وأساليبه. وتُعتبر "الفنون" من أهم مصادر تربية الطفل. و"ألف باء" الـثقافة ما هـو إلا إعـداد الطفـل لمبادئ تعلم عالم الرموز وأُسسها، وعالم الفنون، والقيم الـثقافية. ويكـون مـستوى هـذه المبادئ والأسـس مـرتبطًا بدرجـة طـريقة التنظـيم الحياتي للطفل، وعوامله النفسية، ودرجة تكيفه للعلامات "الأيقونية" والرموز الـثقافية.

وتُعتـبر التربية ـ في رأي العديد من العلماء والتربويـين ـ فنًّا، كالعمل الفني الذي تظهر قيمـته واكـتماله في ظـروف تـلقائية طبيعية، وفي أثناء التقائه بأشخاص يتعاملون معه بجدية واحـترام. يحـدث هذا الأمر إذا تعايش المعلم أو الموجه المسرحي أو الموسيقي مع قيم الطفل معايـشة وتـفهمًـا مـتكاملين، ولـيس بـشكل جزئـي. بفـضل ذلـك يحـيا المعلم أو الموجه المـسرحي في علاقـة يومـية متـبادلة مـع هـذه القيم التي تكتـشف عن طريق أطفال الحضانة والـشباب الـصغار. حتـى في مـثل هـذه الظـروف الصعبة تصبح هذه القيم لهؤلاء مفهومة ومطلـوبة. فالتربـية مـا هي إلا نوع من الفن يلعب فيه الشعور الحاجة الفورية إلى ممارسته، وتلعب فيه ظروف المكان والزمان دوراً مهمًا. ينبغي ـ إذًا ـ أن تكون التربية قريبة من مـسيرة الحـياة اليومـية، وينبغـي لهـا أن تتعرض لمشاكل الأطفال والشباب وقضاياهم. وتنشأ هذه

---

(7) I. Wojnar: Ibidem s. 132.
(8) B. Harwas-Napierala, J. Trempala: Psychologia rozwoju czlowieka. Charakterystyka rozwoju czlowieka. Warszawa 2004, s. 113-114.
(9) M. Ligeza: Przejawy sklonnosci tworczych dziecka w recepcji utworow humorystycznych, Warszawa 1992, s. 115.

القيم إما داخل الأفراد أنفسهم ونشاطهم الإنساني، أو لا تنشأ على الإطلاق. ويتوقف كل هذا على الأساليب المتبعة لحدوث أسس هذه التربية. فجوهر التربية المدرسية المكونة للأطفال، وهم في عمر الطفولة، ينبغي أن تكون على شكل برامج تربوية، تتحقق عبر سيناريو محدد متناغم وموزع في صيغة أدوار، تماما كما يحدث في العرض المسرحي.

فالمعلم الخلاق يساند الطلبة في نموهم، ولا يعمل بشكل هامشي، بل يوقظ الآخرين من طلبته للإبداع، ويعمل بنفسه لإحداثه واستفزازه. المعلم الخلاق يستخدم النشاط التلقائي عند طلابه، يستفز خبراتهم غير المباشرة، ومعاناتهم، ومشاعرهم. ويخلق المواقف المتعددة لمساعدتهم في القيام بتفجير مختلف الأنشطة الإبداعية لديهم.

"انظر نحو كل فرد من طلبتك مثل نظرة الفنان لمادته الإبداعية، التي يريد منها صياغة العمل الفني وإبداعه. لا تنسَ فقط أنهم كذلك كائنات حية، وليسوا مجرد مواد صماء، كائنات حية وخلاقة. وعندما تستخدم هذا التوجه، فإنك ستمنح الطفل إمكانية النمو الطبيعي بشكل طبيعي"(١٠).

الفن يصبح - بهذا المفهوم - "عنصراً" تربوياً جديداً، وجاذباً، لا يندرج تحت أية مستويات أو مراتب تربوية تقليدية. إنه يتجاوز هذه المستويات المتعددة، بل يتعدى كل أطر المؤسسات التربوية. إنه يشكل المبادئ الأولية للإنسان، ولكنه في الوقت نفسه يُعتبر وسيطاً للتعليم؛ ذلك لأنه يثري مصادر الرؤى وآليات المعرفة. فالفنون المصاحبة للإنسان، والتي ترافقه طوال حياته، تصبح بالنسبة له مصدراً لخبرات معرفية جديدة مستمرة، مصدراً للتجديد المستمر لرؤى الإنسان حول العالم وحول نفسه ذاتها. فإنساننا المتمدن المعاصر الذي يحيا في معدل إيقاعي سريع، ومنقطع عن الطبيعة - إنما هو مهدد بأن شخصيته تنمو من جانب واحد؛ لأنه محاصر من قِبَل الآلية المفرطة، حتى إن الحياة نفسها ستتوقف عن أن تنمي من حساسية مشاعره البشرية، أما الضعفاء - لأنهم غير متعاملين مع هذه الآلية فسيكون بمقدورهم تلمس الجمال الذي يحيط عالمنا بإيقاع بطيء لكنه لا يمحو إنسانيتهم"(١١).

وفضلاً عن النصوص المطبوعة، وكلمات المحاضرة الحية التي تصل ما بين المشاهدة والعرض الحي، تظهر مصادر موحية ومثيرة أخرى لتعليم الطفل وتربيته بشكل ذاتي، من بينها: المسرح كعرض مسرحي، والموسيقى باعتبارها تظاهرة حية مسموعة، والفيلم، والمتاحف، والمعارض. المسرح فن مركب، يتكون من الكلمة والممثل الذي يُعد صوته وجسده الأداة الحية للتعبير، والسينوغرافيا، والضوء، والتشكيل الجمالي. ورغم البنية

(10) M. Tyszkowa: Sztuka dla dzieci szkolnych, Warszawa 1979, s. 7.
(11) G. Dryden: Rewolucja w uczeniu, Poznan 2000, s. 209.

التركيبة للمسرح، فإنه يؤثر تأثيراً متعدد النواحي على الطفل/ المؤدي، والطفل/ المتلقي (المتفرج)، المشارك أيضاً في العملية الإبداعية. وبفضل "الوجود الفعلي للطفل في المسرح" تزداد حساسيته، وبفضل وجوده في القاعات المدرسية الموسيقية أو صالات الغناء، يصبح مُعَداً لتلقي جماليات تجربة النص الأدبي على مستوى النص الدرامي، والصوت البشري على مستوى الغناء، وبفضل قيمة أداء الممثلين وإيصالهم الكلمة إلى المتلقي/ الطفل بطريقة فنية موحية ومعبرة، فإن حساسية المتلقي/ الطفل تزيد وتنمو تجاه تلقي الشعر والنثر، بل تتعمق حساسيته تجاه القيم الجمالية التشكيلية لفنون الإضاءة، وتجاه الكتل والألوان، وتثري حساسية إصغائه للموسيقى والمؤثرات الصوتية المتناولة داخل العمل المسرحي، أو تلقِّيه الموسيقي بشكل منفصل. المسرح - إذاً - يوسع من دائرة خبرته الشعورية، ويرغِّبه في التأمل والتفكير في سلوكيات البشر، ومسبباتها، في النظام المتعارف تحت ما يطلق عليه "نظام القيم الأخلاقية"، في الحياة وجوهرها بشكل عام. أما التوحد ما بين "فن الدراما وفن الموسيقى" فيمكن أن يعين الطفل ويساعده في تشكيل نظرته الذاتية، وتكوينها تجاه الحياة نفسها. إن تواصل الطفل/ المتلقي المستمر لمشاهدة العروض المسرحية بشكل خاص، وفنون الغناء والمعزوفات الموسيقية التي يعزفها الطفل بشكل عام، يكون سبباً في النمو الشامل لذاتية الطفل.

التربية عن طريق العمل الفني

في عالمنا المعاصر يلقى مصطلح "التربية عن طريق العمل الفني" أهمية كبيرة، فهو مصطلح يعني - بشكل عام - معاني متعددة، ولا ينحصر منطوق معانيه داخل مفهوم القيم الجمالية للفنون، وإنما يتضمن أربع مراحل: "فهو في مرحلته الأولى يوحي ليس فقط بتشكيل حساسية الطفل تجاه الجمال، والقدرة على التحليل والتقييم الجمالي للعمل الفني برمته، بل إيصال العمل الفني إلى مرحلة تشكيل مرحلة تربوية شاملة نامية، ومفهومة، ومبدعة، تزيد معها حساسية الإنسان/ الطفل الشعورية. والتربية في مرحلتها الثانية هي نوع من الفن يتشكل من كيانات فنية أخرى: الفن المسرحي والموسيقى والتشكيل والأدب، وتستجيب هذه الفنون لحاجات إنسانية، تسعى إلى بناء التوازن السيكولوجي (النفسي) للإنسان/ الطفل المعاصر. وعلى "التربية" في مرحلتها الثالثة أن تؤدي بالطفل إلى أن يعرف كيف يحيا بطريقة تلقائية وإبداعية. وعلى "التربية" في مرحلتها الرابعة أن تعين الطفل للوصول إلى هارمونية "الحدس" الحياتي، والشعوري، والفكري.

والكاتب الشهير والناقد ومنظِّر "علم الجمال": "هربرت ريد - Herbert Read" مبدع الأسس النظرية والقواعد التطبيقية لمفهوم "التربية عن طريق الفن"، يقوم بمقارنة

الإنسان بالطائر الذي يقوم بالطيران بمساعدة جناح واحد فقط. ولكي يتم الطيران بشكل هارموني متكامل، ينبغي أن يُعاد الجناح الضائع له؛ حتى تتواصل معه العناصر المتفرقة المركبة داخله في كيان متوحد متفرد، "(. . .) وكذلك الإنسان لا بد له من استخدام كيانه الطبيعي بشكل هارموني يتضمن عناصر: الحدس، والذكاء، والخيال، والفهم. وهي عناصر ترمز بتآلفها وتجانسها معًا إلى أفضل ما يكون عليه العمل الفني الإبداعي[12].

ويرى الكاتب البولندي "أنجي هاوسبرانت – Andrze.j Hausbrandt" "(. . .) أن المسرح هو نظام فني يُؤدَّى فوق خشبة المسرح بشكل غير مباشر وبنسب متفاوتة. ويُعد "المتلقي/ المتفرج" - سواء كان كبيرًا أو صغيرًا - غريزيًا لتلقي العمل الفكري بمختلف مستوياته، وبقدر تنوع الاستعداد الذهني والشعوري عند المتلقي". من هذا المنطلق يصبح المسرح مرحلة تعليمية من ناحية، ومن الناحية الأخرى يوقظ في هذا المتفرج/ المتلقي (الكبير والصغير) بعض الملامح النفسية/ الفكرية من قَبيل (الإثارة والتشوق للمعرفة، والقدرة على التحليل والتقييم، والشعور بنسبية الواقع الحياتي). إنه يرغِّب المتفرج - بنوعيه - إلى البحث، وتحليل العالم، ومحاولات تفسيره وتفهمه بشكل أعمق. وفي الوقت نفسه، فإن المسرح يرينا القدر الإنساني، وهو عنصر من أهم عناصر التعليم التي ينبغي علينا جميعًا أن نتساءل عنها، ويوضع محل الطرح والاختبار. ويؤكد خبير التربية البولندي "بوجدان سوخودولسكي - Bogdan Suchodolski" على أنه "بفضل التعليم المسرحي تصبح إنسانية الطفل/ الممارس والمتلقي وفكرهما أكثر تكاملاً، وأكثر حساسية تجاه المواقف الإنسانية وأقدارها، وأكثر عمقًا في تحيزه لإبداع الواقع من جديد، ذلك الواقع الذي يحيا فيه، ويشترط وجوده ومعايشته".

ومن بين المجالات الفنية المتنوعة التي تمثل مادة "للتربية الجمالية"، نجد الفن الدرامي/ المسرحي يشغل مكانة تتسم بخصوصيتها من بين الفنون. وبسبب البنية (الصوتية/ المرئية) ذات التأثير التربوى متعدد المستويات، وكذلك قدرة هذا الفن الدرامي المسرحي على إحداث تفاعلات شعورية لدى المتلقي/ الطفل، فإنه يمكن، بل ينبغي أن يُستغل "الفن الدرامي/ المسرحي" بشكل عام في المرحلة التعليمية والتربوية داخل المدارس وفي النوادي والمراكز الثقافية وقصورها وبيوتها، في الشوارع والقرى في الليالي القمرية التي يتسامر فيها الفلاحون. فالمسرح مرتبط أوثق الارتباط بالإنسان. والإنسان - سواء في فترة مبكرة أو في مرحلة متأخرة من العمر - يتعلم عن طريق "التقليد". وفي الطفولة المبكرة يلعب "فن التقليد" أدوارًا متنوعة ومتباينة في اللهو واللعب، سواء عندما تقوم الطفلة بواسطة "العروسة" بتقليد أمها، فتتعلم الدور الذي ستؤديه في مستقبل

(12) I. Wojnar: Estetyka I wychowanie, Warszawa 1964.

حياتها، أو يمسك الطفل بعصًا في يديه؛ لتصبح عجلة قيادة، أو تغدو دراجة أو "موتوسيكل".

المسرح باعتباره وسيلة للعلاج

ومن أهم مصادر الأهداف العلاجية غير المباشرة والتي يمثلها المسرح، يأتي المصدر التاريخي الأول من ساحة المسرح الإغريقي المفتوح المسمى "بيرجامون ـ Pergamon" حيث كان يُستخدَم المسرح في علاج أمراض الجنون المستعصية. كانت تُؤدَّى أمام المريض مظاهر الهلوسة التي يمر بها الإنسان وآلامه، وتظهر هذه المظاهر وتلك الآلام أمام المريض الذي يقع في حالة مرضية تبدو على شكل هجوم محموم جنوني يهاجم المتلقي/ المتفرج/ المريض. وتسعى هذه الحالة من الفعل المقصود لاستفزاز حالة معاكسة تدفعه دفعًا للدفاع عن نفسه، والتخلص من الحالة المرضية التي تنتابه. وظيفة المسرح هنا هي القيام بمعالجة المتفرج/ المتلقي ومداواته؛ كي تتسرب حالات الكآبة واليأس والجنون من داخل نفسيته. وفي القرن السادس عشر، استطاع المسرح أن يعالج بعض الأمراض النفسية في تركيا. ووفقًا لما كتبه طبيب فرنسي، كان هذا المسرح يؤدى أمام المريض عبر عرض موسيقي راقص تمثيلي، يمتزج به تقديم مشاهد تمثيلية متنوعة. كما ينظم "الماركيز دي صاد" بمستشفى "شارنتون" في فرنسا لأفراد مرضى بأمراض الخبل والجنون عروضًا لها تأثيرها الفعال على ردود فعل المرضى، وتساعدهم في المداواة والعلاج. ومنذ عروض "السيكو/ دراما" الحديثة نجد تنوعًا وتباينًا لمفهوم وظيفة المسرح فيما يتعلق بوجود "الجمهور ـ المرضى"، أو بمعنى آخر "الجمهور الذين هم متفرجون ومرضى في الوقت نفسه". وتأتي هذه الظاهرة من تلك العروض "الثِّرابية ـ Therapy"، أي "المداواة عن طريق المسرح"، وكانت تُعرَض هذه العروض المسرحية/ العلاجية أمام المرضى/ المتفرجين. ونكتشف الوظيفة نفسها في عروض "السيكو/ دراما" و"السوسيو/ دراما" الحديثتين واللتين تلعبان دورًا مهمًا في العلاج والمداواة. وتقوم فنون الموسيقى والغناء بنفس الوظيفة، وتسعى الموسيقى حثيثًا للقيام بمنح المرضى قدرًا كبيرًا من حالات الاسترخاء، بل إن وسائل العلاج الحديثة تقوم في جوهرها على الموسيقى التي تدفع بالمرضى إلى تقدم ملموس.

أما وظيفة التسلية واللهو التي يقوم عليها "فن المسرح وفن الموسيقى"، فهي تخدم ميل الإنسان منذ بداية مولده نحو حبه اللهو واللعب. إنه يشبع من تشوقه للتغيير، يسمح له هذا النوع من المسرح والموسيقى على مستوى الأعمال الموسيقية والأوبرا والأوبريت والمسرحيات الغنائية الاستعراضية، يسمح له بالاسترخاء، بل يخدم المتلقي في التغلب على

الشعور بالملل. فالتسلية لا تسعى نحو الشعور بالفكاهة في العمل المسرحي فقط، أو الحاجة الطبيعية نحو الضحك، بل تسعى كذلك إلى خلق عناصر فكرية نقدية تثير المتفرج/ المتلقي (صغيرًا كان أم كبيرًا)؛ ليفكر ويسخر من الأوضاع الخاطئة، وتساعده في التغلب على القوى الغاشمة التي يمكن أن تحاصر حريته واختياراته. وتعتمد هذه التسلية أو الفكاهة في بعض الأحيان على إعمال الفكر وتدريبه، بل تسعى فضلاً عن ذلك إلى خلق صياغة الأحكام الذاتية لدى المتلقي/ الطفل. فكاهة أو لهو من قَبيل هذا، إنما يتجاوز حدود "اللهو واللعب"؛ ليصبح تعليميًا ينمي من قدرات المتلقي/ الطفل الفكرية. وترتبط الوظيفة الثقافية بمشاركة المسرح في المسيرة الثقافية العامة داخل الوطن. وبفضل المسرح يمكن أن يستلهم مبدعو مجالات فنية أخرى أفكارًا وموتيفات متعددة، يتمثلونها ويبدعونها في أعمال فنية متنوعة. هذا التبادل من الاستلهام والإلهام من المسرح ومن فنون أخرى يؤكد الوظيفة الثقافية للمسرح. ففي رأي "هاوبراندت" أن هذه الوظيفة تغطي وتلمس ثلاث مناطق مهمة من جوانب المتلقي/ الطفل:

أ - منطقة التواصل الثقافي في الزمن، فالمسرح يأتي دائمًا بشيء جديد، في ظروف متغيرة سواء كانت ثقافية أو حضارية، وهو يمثل ردحًا من الزمن وتاريخًا لم تتوقف فيه القضايا الإنسانية العامة عن تفاعلها؛ حيث يؤكد المسرح استمرارها وتواصلها الثقافي عبر العصور كذلك. فالرسالة المسرحية التي تتسم بإجاباتها الموحية، وملاءمتها المرنة للصيغ المسرحية وفقًا للمتطلبات الجمالية للعصر وحساسيته، تؤكد الحضور الحي للمضامين الإنسانية الخالدة التي تتخللها الأعمال الدرامية والمسرحية، والموسيقية المعزوفة والغناء الحي، وتلمس الإنسان في كل زمان ومكان على مدار العصور.

ب - منطقة النمو الشامل في البنية الداخلية للذات الإنسانية؛ حيث يقوم كل من المسرح والموسيقى بتأثيرهما في هذا المجال بشكل متعدد النواحي. إنهما يؤثران تأثيرًا كبيرًا في إثراء ذات الإنسان وداخله، وتوسيع مجالات كل من حاستَي البصر والسمع عند الطفل، في فكره وشعوره، منميَيْن بذلك من ذاتيته. "المسرح والموسيقى يمهدان لمرحلة التعرف الذاتي للمتلقي/ الطفل على نفسه عن طريق لفظ الآليات التي تحكم مختلف مناطق أنشطته الإنسانية واختراقها. فالمسرح مرآة ترينا صورة الواقع بكل تفاصيله المجهولة، أما الموسيقى فتسقينا من هذا الواقع أعذب ما فيه من الشجن الإنساني.

ج - منطقة الثقافة التي تتسم بشموليتها، وفيها نجد أن المسرح يحمل خصيصة كبيرة بين فنون الأمم؛ حيث يكون وسيطًا في تبادل القيم والخبرات. وهذه الوساطة المرتبطة بلغة المسرح الواضحة - بشموليتها الإنسانية - تغدو لغة و "موديل" لاستمرار عمليات التواصل الثقافي الإعلامي المتبادل بين الذات والعالم المحيط. أما الموسيقى فتسعى دومًا إلى تناغم هذا العالم، والسعي لإقامة هارمونية يتوحد فيها الطرفان.

إن وظيفة المسرح الثقافية ـ والمرتبطة ارتباطًا وثيقًا بهذه المناطق الثلاث إنما هي وظيفة تعليمية، كذلك تعمق من رابطة الطفل بنفسه، وبالآقيات المتحكمة في علاقات البشر فيما بينهم، وتمثل أساسًا لبناء إنجاز ثقافي متين متعدد الجوانب، يتسم بشموليته الإنسانية. وكذلك الموسيقى تعمل بشكل مستمر على تنقية ذات الطفل الإنسانية من جميع شوائبها ومعوقاتها للتفتح والإبداع. المسرح إذًا يقوم لخدمة التعليم، وترتبط الموسيقى بتربية الروح والمشاعر الإنسانية. أما المسرح، فيرتبط بمقولة تتحدث عن هولندي كان يتكلم عن عمله كمعلم قائلاً: "إنني معلم دراما"، على الرغم من أنه كان يعمل في وظيفة مدرس، لكنه لم يقم بتدريس أية مواد، لقد كان يساعد في تعليم مواد دراسية أخرى. وفي الوقت الذي يواجه الطلبة صعوبات في تفهم مادة دراسية بعينها من المواد الدراسية التي تدرس، فإن عمله يبدأ في هذه اللحظة؛ حيث يقوم بمنهج "مسرحي" سليم، وعبر الفعل المسرحي، بإزاحة الأسوار والعقبات التي تعوق الطلبة عن فهم المادة التي يصعب التعامل معها، ويحاول "معلم الدراما" التخفيف من وطأة التوتر الذي يسيطر على الطلبة من جراء ذلك. وعلى الرغم من أن هذا المدرس الهولندي لا يقوم بعمله الوظيفي الذي عُين من أجله في معظم الأوقات، فإن المدرسة ارتأت أنه من الأفضل وجوده بها.

يُعدُّ المسرح إذًا المتلقي/ الطفل؛ ويهيئه لفهم ما يستعصي عليه فهمه، كما يُعدُّه للدخول في حياة الكبار الناضجين. وتؤكد لنا البحوث في الولايات المتحدة الأمريكية على أن الطلبة الذين أنهوا دراساتهم عن طريق التطبيقات المسرحية قد سهل ذلك لهم بدايات ناجحة في عملهم الوظيفي، بل سهل عليهم التواصل مع الآخرين، وإقامة علاقات معهم بأسرع وقت ممكن. إنهم منفتحون على الآخرين، مقنعون في أحاديثهم. لهذه الأسباب توجد ـ في معظم الجامعات الأمريكية تقريبًا ـ أقسام للدراما والمسرح، فضلاً عن وجود ثلاثة آلاف مسرح أكاديمي صغير، وعدة آلاف من قاعات الموسيقى والغناء. وإلى يومنا تبدأ الظاهرة نفسها في الانتشار داخل البلدان العربية، ومن بينها الجامعات المصرية التي توجد في أهمها "أقسام للدراما والمسرح"، في جامعات القاهرة، وعين شمس، والإسكندرية، والجامعات الخاصة، ومنها: جامعة (٦ أكتوبر)، فضلاً عن المعاهد الأكاديمية المتخصصة في الدراما والمسرح، ومعاهد التربية النوعية. وبلا جدال، فإن لوجود هذه الأقسام داخل هذه الجامعات والمعاهد أثرًا بالغًا في نمو شخصية الطالب الإنسانية، ولها عائدها الكبير على كل من الجانبين: الطلبة الدارسين وظاهرة التعليم ذاتها في تلك الجامعات. فالمسرح والموسيقى يفتحان أمام المتلقي/ الطفل مجالات جديدة، ويمنحانه إمكانية تجاوز حدود الواقع المعيش واختراقها، ويمنحانه الرغبة في أن يكون إنسانًا أفضل من كينونته الحاضرة، أكثر عمقًا في طبيعته الإنسانية. إننا جميعًا نرغب في أن نشاهد ويشاهدنا الآخرون بشكل مختلف مغاير لما يرونه فينا في الواقع، أن نُشاهَد بشكل أفضل

وأكثر نبلاً وجمالاً. ولا يرافق الإنسان طوال عمره آماله وأحلامه والرغبة في التغير والتحول والسعي نحو الجديد، تلك التحولات التي ترافق الإنسان منذ بدايات طفولته ووجوده، وليس دائمًا هو على وعي بها. ويكون بمقدور المتلقي/ الطفل الوصول لهذه التحولات والتغيرات بفضل الأقنعة المسرحية التي يرتديها الطفل كممثل.

فالممثل/ الطفل أو الممثل/ الناضج تتغير زوايا رؤيته ، وتتنوع وجهات نظره عندما يرتدي أقنعته المختلفة. وترمز خشبة المسرح إلى "القدر الإنساني" ، وبمقتضى هذا المفهوم تأتي إلينا نماذج "موديلات" تسهل للمتلقي/ الطفل التعرف على نفسه. إنها "تكشف" الآخر، سواء كان متفرجًا أو متلقيًا ما، تكشفه أمام نفسه ذاتها وتعريه. كما تصبح للمسرح وظيفة تثقيفية تتضمن تأثير المسرح في تنمية القدرات "التخييلية" أو التصور والخيال، والتفكير المجرد، وتنمية الدالات الموحية، وخلاصات تلقي مختلف الظواهر الإنسانية عند المتلقي/ الطفل/ الممثل. إنه يرينا كذلك الحقيقة القائلة بأن مسرح اليوم يتعرض لجوهر القضايا الفلسفية التي تمس الإنسان المعاصر؛ فضلاً عن أنه يكون سببًا في إثراء رؤية المتلقي/ الطفل حول العالم المحيط به ، وقبل كل شيء رؤيته حول الإنسان: عن ذاته الداخلية، مسببات سلوكياته، حول رغباته وعطشه الدائم للمعرفة الإنسانية، حول طموحاته، فشلاته ونجاحاته. لكن المهم والأكثر تمثيلاً للطفل (لأنه مرتبط بتشكيله وتكوينه) هو الطريقة التي يقدم بها هذا المسرح تلك الرؤى داخل بنية العمل المسرحي ككل، بمعونة رؤى إخراجية شاملة، أي عن طريق التأثير المتزامن لعدد من العناصر الفنية الأخرى، مثل: الأداء التمثيلي، الموسيقى، والحركة، والسينوغرافيا، والإضاءة، والمهمات المسرحية (قطع الأكسسوار)، والأزياء وغيرها من العناصر المسرحية الأخرى. والدالة المميزة للرؤية تصبح البنية الشكلية لصياغة العرض المسرحي ككل، وتتكون من عدد من العلامات، تأتي مصادرها من نظم فنية مختلفة، يجب على المتلقي المتفرج/ الطفل أن يتفهمها، وتصبح لديه علامات معرفية دائمة يفكك من خلالها شفرات العرض المسرحي المقدم، ويكتشف دلالاته وعلاماته، ومضامينه المختبئة، ويتعلم الطفل/ المتلقي والمؤدى كيف يقوم باستقرائها. يضع المسرح أمام أعيننا ومسامعنا خلاصة تعرف علمي وشعري للأشياء والظواهر. في العرض المسرحي عندما يعبر المخرج عن شيء ما أو موضوع محدد، إنما يعبر عنه بشكل تجريدي، أقرب إلى الرمز. فذوبان الشيء الواضح أو الفكرة المحددة وامتزاجها بالتجريد سمة وملمح جوهريان من سمات وملامح فن المسرح الذي يستثير خيال المتلقي/ الطفل وذهنه، وبهذا يقوم المسرح بتنمية قدراته في إحداث نوع من خلق الروابط بين ما يراه وما يتخيله.

بهذا الأسلوب والمنهج يستخدم المخرج/ المعلم/ الموجه المسرحي طريقة دقيقة لإيقاظ مخيلة المتلقي/ الطفل وتنشيطها، بل وتحريك ذكاء الطفل الرمزي. فالخيال ينشط من

حـواس المتلقـي/ الطفـل ، ويسمح له بتجاوز خبراته الذاتية، ويمثل هذا له عاملاً رئيسيًا في مـساعدته والـسماح لـه، بـأن يلمـس ويكتـشف الحـل تلو الحل. إنه يسهل عليه التفكير المنطقـي المعـتمد علـى الخلاصـة، فهـو التفكير الإبداعي. ويسهل المسرح له أيضًا أن ترى عينـاه في الـوقـت نفـسه عناصـر متـنوعة ومتـميزة عديدة لما يشاهده، تـقوم على التأويل الحـر. المسرح ـ إذًا ـ ميدان من الميادين التي تساعد كل طفل، وتمنحه فرصة للنمو، إذا أراد أن يعمـل أو أن يلتـقي أفرادًا (ناضجين أو في مثـل عمره) يساعدونه، ويعينونه في التـفتح، والـتعلم مـن الـدروس المـستفادة من خبراته الحياتية. ليست هذه الكلمات مجرد شعارات خطابـية ، فـنحن نـرى انعكاسـاتها كـل يـوم علـى واقع الطفل اليومي عندما نلاحظ نموه ونـضوجه. فـتكوين فـردية الطفـل، ونمـو خياله، وكيفية تحمل مسئوليـته تجاه نفسه وتجاه الآخـرين، وإعـداد الطفـل للعمـل مـع الجماعة هذه هي المهام التي ينبغي لأي مسرح من "مسارح الطفل" أن يضعها علامة من علامات طريقه ومنهجه.

وتأكـيدًا علـى أهمـية "مـسرح الطفـل" نتعـرف مـن البـيانات الـتي تصدر عن مسرح "بـيكولو ـ Piccolo" الألمانـي، وهـو من أهم مسارح الأطفال في ألمانيا، وبدأ نشاطه الفني منذ عام ١٩٩١ كمسرح للأطفال والشباب تابع للدولة؛ ليستـقل عن الدولة في عام ١٩٩٧ ويـصبح مـسرحًا خاصًـا تدعمـه مديـنة "كوتـبوس Cottbus" ومحافظـة بـراندينـبورجيا Brandenburgia" الألمانـية؛ مـن أجـل إصـرار هـذا المسرح على الاستقلالية الفنية. كان الـشعار واضـحًا لمبدعـي هـذا المـسرح مـنذ البداية: "فلنمثـل لأطفال الحضانة، ولأطفال المـدارس الابتدائـية فقـط، ولمجمـوعات الأطفـال الأخـرى القـريبة في العمـر مـن هـؤلاء الأطفـال"؛ لهذا فإن العروض كانت تُؤدَّى في معظم الأوقات في فترات ما قبل الظهر. وفي "الـريبرتوار" المـسرحي لهـذه الفـرقة نجد مواضيع و"ثيمات" وأفكارًا تـتخلق في عروض مـسرحية صـغيرة يلعـب فـيها التمثيل والغناء والموسيقى أدوارًا رئيسية، وتتجه معظم هذه العـروض نحـو المدارس، وتـنتج الفرقة عشرة عروض مسرحية صغيرة على الأقل شهريًا. وفي أوقـات العـروض تـزيد هـذه النـسبة مـن ثلاثـة إلى أربعـة عـروض مسرحية جديدة، تـستجيب إلى المـتغيرات الجديـدة الـتي تطـرح نفـسها في أثـناء هذه العروض. بهذا المفهوم والمنهج نستطيع أن نجد مسرح "بيكولو" في قلوب أطفال المدينة وحبهم له واهتمامهم به.

بهـذا الطـرح يتـضمن مفهـوم التربـية الجمالـية داخله مضمون العمل الفني وصياغته، فالرؤى حول هذه الفنون تصبح إبداعات أكثر فاعلية للأطفال. يتعلم الطفل فيها التواصل مـع الفـنون مـنذ نعـومة أظفـاره. حـيث تـسمح حـساسية الطفل وتعوده على فكرة تلقي التجـربة، وردود فعلـه تجاه ما يراه وما يـسمعه، بتعميق خبراته وتجاربه وازديادها مع نموه، مـنذ سمـاع صـوت أمه، وأغاني "هدهدة" النوم ونغماتها التي تغنيها له، وتصبح له فيما بعـد أساسًـا للتعـرف والاكتـشاف. وفي خطـوة تالـية يبدأ الطفل حياته بالاهتمام بالصور

التوضيحية، ثم يصغي إلى الشعر والنثر، ثم بعد ذلك يهتم اهتمامًا خاصًا بمعاني الحكايات وفحواها. فثراء الانطباعات هذا يؤثر تأثيرًا مباشرًا وغير مباشر على رهافة حساسيته، وتكوين الصور التشكيلية في تلقيه للفنون.

ينبغي - إذًا - أن يُستخدم في المرحلة التعليمية أساليب ومناهج تنظيرية وتطبيقية، تسمح بانطلاق الإلهام الإبداعي لدى الأطفال. ومن أهم هذه العناصر الجوهرية التي تساهم في تنمية مخيلة الطفل: دروس الفن التشكيلي. فثراء التقنيات، والحرية الكاملة، والتوجه المقصود دون إملاء، يوقظ هذا كله "فانتازيا" الطفل ويستثيرها. ومن العوامل المهمة أيضًا في تجربة المعلم أو الموجه المسرحي في مدارس الحضانة قيامه بتقديم مختلف أشكال وصيغ ألعاب الأطفال عن طريق المسرح. وهنا تلعب المهمات المسرحية (قطع الأكسسوار) دورًا مهمًا في هذه الألعاب المسرحية. ومن خلال العمل التطبيقي في مدارس الحضانة يعد الموجه المسرحي والأطفال معًا، لإخراج الأعمال الأدبية والحكايات والقصائد الشعرية. ولكي يستطيع الممثلون الصغار أداء أدوارهم، لا يكفي أن يقوموا بتعلم أدوارهم وحفظها فقط، بل على معلم النشاط المسرحي أو الموجه المسرحي أن يساعد هؤلاء الممثلين الصغار في التعرف على هذا المتلقي / الطفل، أي عليه - منذ البداية - أن يلاحظهم ويستخلص منهم أفضل ما لديهم، عليه أن يسعى للتعرف على "ذات الطفل" نفسها. بفضل ذلك كله يكون بمقدورنا أن ننمي ونطور لدى الطفل: الشجاعة، والثقة في نفسه، والاستمرار في النشاط الفني والتواصل مع الآخرين، والشعور بقيمة الذات.

وبمقدورنا أن نستخرج نتائج مهمة من العمل التربوي يمكن الوصول إليها عن طريق تواصُل الفنون بعضها ببعض وامتزاجها، أي مزج الموسيقى بالتشكيل، واستخدام الكلمة والفكر، مع استغلال الموسيقى، فضلاً عن تقنيات فنون التشكيل بمختلف صيغها البنائية. ففي أثناء إعداده مختلف المؤثرات التعليمية والتربوية التي تساعده، على معلم النشاط المسرحي أو الموجه المسرحي في عمله ألا ينسى أن الطفل يعبر عن نفسه عبر رسوماته، ويبدع حوار الأشكال، التي تعبر تعبيرًا واضحًا عن عالمه الذاتي الذي يعايشه. فـ"فن الطفل" هو اعتراف عما يعتمل في صدره، سواء كان مؤديًا أو متلقيًا. إنه يشكل الواقع ويصوغه وفق "موديل" فكرة نموذجية تمثل فكرته عن العالم من جانب، ومن الجانب الآخر تمثل ما يراه هو وما يشعر به ويتخيل فيه عالمه الداخلي، ولا تقوم هذه الرؤية على التقليد غير المبصر أو النسخ الحرفي لتصور "الطفل" لما يراه عن العالم الخارجي. فـ"الطفل الصغير" يبدع على أساس ذلك الذي يفهمه عن العالم، ووفقًا لمعايشته له، وليس على أساس ما يراه لحظة رؤيته الآنية له.

المسرح في المدرسة

ينبغي أن يُعامَل في المدرسة باعتباره عملاً إبداعيًا فنيًا مستقلاً، عملاً متفردًا في نوعه، متحدثًا باسم الطفل، ومعبرًا عنه من خلال وسائط تعبير غير معروفة بشكل تقليدي. إن اقتراب جماليات هذا الفن وتقديمه في تطوره التاريخي، ينبغي أن يكونا من الأهداف الجوهرية للعمل التعليمي. وعلى الرغم من ذلك، فعلينا أن نتذكر أن المسرح يمكن تعلمه عن طريق التواصل بالمسرح ذاته. فمعرفتنا عن فن المسرح لا ينبغي أن تكون مقدمة أو معروضة بشكل انتقائي انتخابي متعال. فكل رسالة ومقولة، كل حقيقة عن المسرح، يجب على الطلبة التقاطها عن طريق النقاشّ حول تلك العروض المسرحية التي يقدمونها؛ ولهذا على معلم النشاط المسرحي أو الموجّه المسرحي أن يستفز- بشكل مشترك مع طلبته - القدرات البشرية لديهم ومدى تحملهم، أن يثير في إبداعهم شكل العالم المرسوم داخل العرض المسرحي عبر أطر فنية متباينة وصياغات متنوعة. على الموجّه أو مدرس النشاط المسرحي أن يُرى طلبته ذكاءه المتشوق لمعرفتهم، أن يختطف قلوبهم عشقًا عن طريق عشقه للمسرح وحَبه له. وتنشأ أهمية المسرح من بين الفنون جميعًا من أنه يحتل مكانة كبيرة عند الطلبة بسبب جاذبيته وإيحاءاته، فضلاً عن قيمته المعرفية والجمالية والتربوية.

إن فترة وجود الطفل في الحضانة والمدرسة تُعد مرحلة مهمة في حياة كل طفل وكل تلميذ وكل فتى أو فتاة. والمسرح يمنح كلاً منهم الزمن الكافي لقيامهم باكتشافاتهم للعالم، ولأنفسهم وللآخرين. المسرح تكفيه مادة رائعة للعمل. وتاريخ الفن المسرحي نفسه يعكس تاريخ الحضارة والثقافة، فضلاً عن تلك المتغيرات التي تطرأ في مفهومنا عن الإنسان عبر مراحل مختلفة من الحقب الزمنية عبر القرون. في المسرح تصبح الشخوص رموزًا للقدر البشري: بروميثيوس، أنتيجون، كريون، فاوست، هاملت، عطيل، طرطوف، والزير سالم، وعلي الزيبق، والشاطر حسن، و"علي جناح التبريزي وتابعه قفة"، وغيرها من الشخصيات المسرحية في التراث الغربي والعربي من عالم "ألف ليلة وليلة" و"كليلة ودمنة"، وأعمال "الجاحظ"، وأبطال الحكايات العربية المتفرقة في كتب الأدب وكتب الأخبار، وأبطال السيَر الشعبية، وشخوص الظواهر المسرحية العربية من تمثيليات "ابن دانيال" في خيال ظله، والأراجوز، ومسرح الدُّمَى وغيرها، التي تعكس الطبيعة البشرية الإنسانية وترمز لها في كل العصور. هذه الشخصيات المتنوعة النموذجية ما هي إلا خلاصة للرؤى الإنسانية حول الإنسان. إنها تساعد المتلقي/ الطفل والشاب على اكتشاف الحقيقة المركبة عن الوجود الإنساني، واكتشاف ذاته؛ ولذلك فالمسرح يسارع في إعادة إنسانية الإنسان، والقضاء على ماديته وتشيُّئه (من الشيء)؛ حتى يشاهد الإنسان المتلقي/ الطفل نفسه بمزاياه ونقاط ضعفه، سعادته ومأساته، عظمته وصغره، بل بمفارقاته ومواقفه التي تسخر منه وتضحكنا عليه.

من هذا المنطلق يكون المسرح مفتاحًا لمعرفة "ذاتية الأطفال"، وفرصة لإقامة حوار حول موضوعات القيم والشخوص، وتقييم الأطفال للعالم والبشر. هذا الحوار محاولة فاعلة لتربية الطفل وتشكيله لإعداده إنسانًا حقيقيًا متعدد المعارف، يصبح التاريخ والتراث الثقافي الإنساني مكونات ضرورية لعصره، تمثل درعًا واقيةً ضد الثقافة الاستهلاكية التي باتت سمة لعصرنا الحاضر.

فالتحقيق الكامل للمفهوم التربوي للمسرح وعن طريق المسرح، يتطلب التواصل الدائم بمسرح "المواقع أو العروض الحية" التي هي أقرب لـ" مسرح " الهابننج - Happening " في البيئات التي لا يوجد فيها مسرح محترف، وتحاول البحث عن أماكن أخرى للتواصل بالفن المسرحي. ومهمة "الجماعات المسرحية الصغيرة" في أنها تتعامل مع المسرح باعتباره "لعبًا" أو ما يُطلق عليه بالإنجليزية: . "game" فـ" اللعب في المسرح" باعتباره أسلوبًا للعمل مع الأطفال قد وجد اعترافًا عند علماء النفس المعاصرين. من بين هؤلاء العلماء "جان دورمان - Jan Dorman" الذي يصف خبراته في مجال "لعب الأطفال في المسرح"، على أنه مسرح يستند في قيامه على العروض المسرحية التلقائية المستلهمة من الأحداث الحياتية/ اليومية للأطفال، ومن الأداء الارتجالي لمشاهد مسرحية تعتمد على الأدب، يشارك فيها جميع الراغبين في المشاركة في اللعبة المسرحية، ولا تكون مقصورة على الأطفال المهرة أو الموهوبين فقط. أما عالمة النفس البولندية "Irena Slonska"، فإنها لحساب "مسرح الأطفال للهواة" تضيف:

- أنه ينبغي على هذا المسرح أن يكون مستثيرًا لنشاط المشاركين من الأطفال.
- أن يكون هذا المسرح وسيلة لنمو ذاتية المشاركين من الأطفال.
- أن يكون عنصرًا مساعدًا في تكوين القدرات الفنية وتطويرها.
- أن تقوم تربية الأطفال على التلقي الواعي والنشيط والفعال للعمل الفني المسرحي.

ويعبر عالم النفس البولندي "ستيفان شومان- Stefan Szuman" عن رأيه في هذه القضية على هذا النحو قائلاً: "... إن إخراج "مسرح اللعب" للأطفال هو مسرح يبعث على اليقين بأنه ليس المقصود باللعب هنا أن يكون مجرد مؤثر من المؤثرات التي تدفع المتلقي / المتفرج/ الطفل إلى الإثارة، بل يساعد الأطفال على أن يتعايشوا مع التجربة المعروضة تعايشًا كاملاً، ويساعدهم للوصول إلى أرض قوية يشيدون فوقها قدراتهم ومهاراتهم الفنية. بهذه الصيغة يمكن للمسرح أن يصل بشكل مؤثر إلى تحقيق النظام التربوي المدرسي، ويكون قادرًا على المستوى الاجتماعي أن يربي ويعلم".

عند جماعات "مسارح الأطفال" أو "فرق مسارح الطفل" ينبغي أن يُقترَح في العمل المسرحي الأسلوب الذاتي الممثل للطفل، أن تُقترَح صياغته الخاصة المختلفة عن صيغ

مسرح الكبار، وأن تنمو هذه الصيغ في أثناء العمل الفني مع الجماعة. هذه المهمة تتطلب من المدرس أو الموجه المسرحي أن يدير "ورشة عمل" قادرة على الإبداع؛ حيث يكون الأساس فيها لكل الأنشطة الفنية هو "الطفل"، وليس المسموح لهذا المعلم أو الموجه أن يقوم بإرضاء طموحاته الفنية أو تطلعاته الإبداعية على حساب الطفل. ينبغي أن يتلاءم "ريبرتوار" العروض المسرحية مع عروض الجماعة المسرحية أو الفرق المسرحية الصغيرة؛ لأن اختيار هذه العروض هو الذي سيمثل هؤلاء الأطفال، يمثل ما يودون التعبير عنه، وما يعكس خبراتهم، وأحيانًا يعبر عن تساؤلاتهم وشكوكهم المعرفية، وأحيانًا أخرى تستجيب هذه النصوص للتعبير عن وجهات نظرهم عن القضايا المعروضة في هذه النصوص المسرحية المختارة. ولا ينبغي لهؤلاء الأطفال - وفقًا لنموذج الأداء المسرحي "للمسرح المحترف" - أن يقوموا بأداء مسرحهم التمثيلي، بل أن يقدموه وفقا لطريقتهم، ولقدراتهم الإبداعية في الطرح والتقديم. ويكون الهدف الجوهري لهذا المسرح التطوير الكلي لذاتية المشارك/ الطفل الذي يقوم بالإبداع في أثناء البروفات ودروس النشاط التمثيلي، ومساعدته لإنماء الوعي بالوجود الفني فوق خشبة المسرح. ومن خلال التدريبات المتنوعة يتعلم الطفل ليس فقط الأداء الصحيح لنطق الكلام، بل يكون بمقدوره أن يقيم علاقات متبادلة مع شركائه في الإبداع الفني لبناء فضاءات مسرحية جديدة، فضلاً عن العلاقة المتبادلة بين "الممثل/ الطفل" و"المتفرج/ الطفل". فالعمل المنظم والمتواصل مع الجماعة سيمنح الطفل مهارة "التعود" على العمل الجماعي المشترك الذي يتصف بالإخلاص والوفاء لما يقوم به الطفل من نشاط إبداعي خلاق، وقيامه بتنفيذ المهام المطلوبة منه وتنفيذها على أفضل ما يكون.

تفضل الفرقة المسرحية أن يكون عملها جماعيًّا، وأن يقوم كل عرض مسرحي وفقًا للجهد المشترك بين جميع القوى المشاركة من الأطفال ومعهم المعلم أو الموجه المسرحي. فعملية البحث الدءوب عن "ريبرتوار النصوص المسرحية" الملائمة لطبيعة الطفل واختيارات الأطفال بأنفسهم لهذه النصوص هي عملية تشحذ أذهان الأطفال، وتوقظ مشاعرهم، وتسمح بأن تدفع الاهتمام الفردي للتفكير فيما يقرءونه ويحللونه، فيتدرب كل منهم - على حدة - طريقة التفكير المستقلة وشجاعة الطرح المغاير، مع احترام وجهة نظر الآخر؛ للكشف عما يملكونه من موهبة الإبداع داخل الجماعة.

إن "الجماعات المسرحية الصغيرة" يجتمع في دائرتها الأطفال، الذين يعملون على تحليل الكلمة والصياغة الفنية للعمل الدرامي، ويتعلمون إظهار المضامين الأدبية في صيغ ملائمة قادرة على إحياء ردود أفعال حية متنوعة بين المبدعين/ الأطفال، الذين يستمعون ويشاركون في الحوار المتبادل فيما بينهم، يسفر - في نهاية الأمر - عن تعميق العمل الإبداعي؛ لذلك فإن هذا "الإبداع الجماعي" داخل الجماعات المسرحية يرتبط بجماعات

فنية أخرى ، مثل جماعات الأدب والتشكيل والموسيقى. أما مهام هذه الجماعات، فهي على الوجه التالي :

- تعميق وتوطيد ثقافة الكلمة ، والمقصود بها التركيز على صوتيات الكلمة ، وكذلك التدريب الدءوب على القراءة الصحيحة .
- تعميق "ثقافة الطفل" ، ونعني بها :

١ . تعويد الطفل على التفسير والتأويل المنطقي للنص الدرامي ، باعتبار أن هذا التأويل أو التفسير يُعد أساساً للقراءة الصحيحة .

٢ . استثارة الممثل / الطفل للمعايشة العميقة التي تتسم بحيويتها لما يؤديه .

- تدريبه على ما يُطلق عليه "الذوق الفني الرفيع" ، ومن ثَم غرز الشعور المرهف داخله لتذوق العمل الفني الرفيع ، ومعرفة الطفل العميقة لفنون الأداء التمثيلي ، والشعور المرهف تجاه أدواته الفنية ووسائلها .
- التعرف الحقيقي والصحيح لمناطق اهتمامات الأطفال في مجال الإبداع المسرحي للهواة .
- تربية المتفرج المسرحي المثقف من بين الأطفال/ المتلقين .

هذه المهام الكبيرة يمكن تحقيقها فقط عندما يكون البرنامج الخاص بالجماعة منفذاً تنفيذاً يتناسب مع الأهداف التربوية والتعليمية المنوط بها تحقيقها . فالبرنامج المخطط لأنشطة هذه الجماعات المسرحية يتكون من : الإلقاء المسرحي على المستوى الجماعي أو الفردي ، وعمليات الإعداد و(المونتاج) التي تتم على نصوص الأعمال المسرحية ، فضلاً عن تقديم الظواهر التمثيلية الصغيرة . ولهذه الأشكال المسرحية الصغيرة تأثير كبير على الممثل/ الطفل ، والمتلقي/ الطفل . وهي تتكون من : الأداء التمثيلي ، تدريبات فن التمثيل الصامت (المايم ـ mime) والمرتبط به فن الحركة ، والقصص القصيرة ، والحكايات الأسطورية ، والأشعار التي تُعد إعداداً مسرحياً . يتم كل هذا في مسرح يتسم بالهواية لا الاحتراف . ويعتمد هذا كله على "دراماتورجية" هذه الأعمال الأدبية ، أي القيام بإعدادها درامياً ومسرحياً ؛ حيث تتم عليها مختلف العمليات الفنية ؛ لتصبح مادة جاهزة للعرض المسرحي ، سواء بهدف القراءة أو الاستماع ومشاهدتها في أعمال فنية إبداعية جديدة ، وشخصيات جديدة تقدم فوق خشبة المسرح ؛ حيث تتغير المواقف الدرامية حسب ما يقتضيه الموقف ، ووفقًا لتأويل ما تعايشه هذه الشخصيات داخل دائرة المجتمع الذي تحيا فيه . هذا الأسلوب في الإعداد ينمي القدرات الإبداعية عند الطفل ومخيلته وأفكاره وإلهاماته ومبادراته ، فضلاً عن المواقف المتميزة التي تساعده على تدريب حواسه وحدسه .

موسيقى الطفل

الموسيقى هي جزء لا يتجزأ من حياتنا. وعند معظم البشر تمثل الموسيقى أجمل ما فيها، ويرى البعض عند أطفالهم تأكيداً لهذه الحقيقة وأهمية تأثير الموسيقى في حياتنا. فشخصية الطفل تتكون في أهم جزء منها من الموسيقى. فالأطفال في سعيهم الطبيعي لتعلم الحركة، تكون ردود أفعالهم مرتبطة أوثق الارتباط بتلقائية الموسيقى وبطريقة غير مقيدة. فالتربية الإيقاعية للأطفال في الحضانة، تعتمد على استغلال ميل الأطفال نحو تعلمهم السلوك الحياتي عن طريق الموسيقى. فالرقص والغناء كمادة للتعليم في المدارس العادية والموسيقية، يوجدان بهذا القدر من الأهمية، ويتوجهان خصيصاً نحو الأطفال لحب الموسيقى، ورهافة حساسية حاسة السمع لديهم، ومن المتوقع أن تهدف المدرسة في هذا إلى توسيع الأفق الموسيقي لديهم. فالحصص الموسيقية والنشاط المدرسي الذي تخصص المدرسة جزءاً منه للموسيقي والغناء، ينبغي أن يُخطط لهما بوعي وبحضور حقيقي لا يعتمد ـ كما تعودنا في مدارسنا العربية ـ على الصدفة والارتجال وإقامة الحفلات المدرسية في المناسبات فقط. بل ينبغي أن تكون هناك حصص نظامية تدخل في المنهج التعليمي للطفل، وتثري هذه الحصص بشرائط الكاسيت والأسطوانات الحديثة وغيرهما من وسائل التقنية الحديثة، التي يمكن أن ترافق الطفل بعد الانتهاء من الدروس. ومن الطبيعي أن يشارك الآباء جزئيًا في الخطوات الأولى لتعلم أطفالهم الإصغاء إلى الموسيقي وتعلم الغناء؛ مما يثبت أهمية التنمية الموسيقية عند الأطفال. من هذا المنطلق يقضي على الحواجز والأسوار التي كانت تفصل البيت عن المدرسة، ويجب استمرار النشاط الموسيقى في البيت ـ حيث لا ينتهي عند المدرسة فقط ـ وأن يحدث كل يوم لأهميته في تربية الأطفال. فإذا تحدثنا عن المرحلة التعليمية لتعليم الأطفال قواعد الموسيقى وفنونها، فيجب أن يكون المدرسون القائمون عليها معدين ومهيئين من الناحية المنهجية لتعليمها، ينبغي أن يكونوا من خريجي المعاهد الموسيقية المتخصصة، ومن أولئك الذين يطورون من خبراتهم ومناهجهم في أثناء تدريسهم وتعليمهم للموسيقى.

وبجوار تعليم الأطفال العزف على الآلات الموسيقية، من المهم المنظور الاجتماعي للتعليم الموسيقي المكثف. فالأطفال الذين يعزفون، هم أكثر ارتباطًا ببعضهم من الناحية الاجتماعية من الأطفال الآخرين الذين لا يشاركون بالعزف مع الجماعة.

ويبقى السؤال: أين طفلنا العربي من هذا؟ ما الدور الذي تقوم به مدارس الحضانة والابتدائية لتحقيق هذه الأهداف الشرعية التي يحتاجها طفلنا العربي وهو في أمسِّ الحاجة إليها؟!

أهداف دروس الموسيقى

إن تعليم فن الموسيقى يساعد الأطفال على النمو الحقيقي السيكولوجي، ويسمح بالتوتر الخلاق الإيجابي، ويعلم التوحد بالجماعة، وحب الوطن، والقدرة على التبادل المشترك للمشاعر. إن اشتراك التلاميذ في هذه الدروس يقرب من إمكانية النمو العقلي والفكري لهم عن طريق المعايشة الكاملة فيما يبدعونه ويتعلمونه. وهي أكثر الأساليب فاعلية.

إن تعليم الأطفال منذ نعومة أظفارهم مهارة الإصغاء والاستماع إلى الموسيقى إنما ينمي لديهم الشعور والتعود على الإيقاع، ووسائل التعبير الموسيقي، والتأليف الموسيقي، والعزف الموسيقي المشترك، بالإضافة إلى تعلم مهارة كتابة "النوتة الموسيقية". وفضلاً عن النمو الفكري والعقلي، فإن إدخال عنصر الموسيقى في دروس التعليم، إنما يقرب التلاميذ من المدرسة، ويحمسهم للتعلم بها، ويحيلها إلى مكان جاذب، ويوحد بين المعلمين وتلامذتهم. لا يوجد شيء يقرب الأطفال والمعلمين إلى بعضهم البعض كما يحدث في النشاط الموسيقي المشترك، أو اللعب المشترك، أو المسابقات، أو الحفلات الموسيقية والمسرحية، التي تفرغ طاقات الأطفال وتوتراتهم، وتلغي الحواجز والأسوار التي تقف حجر عثرة ما بين المعلم والمربي والتلميذ. فالاشتراك النشط والحي يسمح للطلبة بأن يظهروا موهبة العطاء الكامل على المستوى الاجتماعي لكل منهم، من أجل القيام بأدوار تنمي داخلهم الشعور بالشجاعة، والشعور بالمسئولية، والأمانة، والالتزام. وهدف الدروس الموسيقية هو تنظيم المواقف التي تدفع الأطفال إلى الصحو؛ ليندفعوا دفعًا لتنشيط الحالة الإبداعية لديهم. ولتحقيق هذه الأهداف، فإن الجماعات الموسيقية سيكون دورها الدائم الفصل بين الأطفال العاديين وبعض الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، الذين هم في حاجة إلى مناهج خاصة للتعليم. حيث ستُعد خصيصاً لهم دروس خاصة لها منهجها الأصعب عن المنهج العادي، تتلاءم والقدرات والمهارات الفردية لكل طفل منهم. في هذه الدروس ستتنوع مختلف صيغ التنفيذ الفني وأشكال الإخراج، ومختلف صيغ الإعداد الدراماتورجي، والحوار، والتمثيل الصامت، وغناء الأغاني. كما يمكن أن تساعد دروس الفنون التشكيلية في إبداع فنون السينوغرافيا.

ويكون موضوع الدروس والأنشطة على الوجه التالي:

- إخراج الأعمال الفنية بشكل يتصف بمختلف أنواع الفكاهة، والتي ستتواصل مع التلاميذ بطريقة تتسم بخصوصيتها، وتستثيرهم للضحك، وتدفعهم إلى النظرة النقدية إلى أنفسهم وأقرب الناس إليهم.
- تعليم الأغاني ـ سواء كان على مستوى التدريبات ، أو العزف على الآلات ـ

الموسيقية والإصغاء إلى الموسيقى ذات الطابع الجاد، يهدفان إلى ازدياد حساسية الطفل نحو الموسيقى الجميلة، وتكامل حاسة السمع.

كيف نربي الطفل ونعلّمه الفنون؟!

النشاط هو شرط نمو الطفل. فالطفل يتعامل مع النماذج والمناخ العام (الجو المحيط به)، ومع التقاليد والعادات التي تحيط به؛ ولذلك فإن التربية الهادفة ذات السنوات الطويلة في عمر الطفل عن طريق الفنون تمثل للطفل أهمية كبيرة في نموه الطبيعي. ومن الضروري أن تتكامل إبداعات الطفل في كل مرحلة من مراحل تعليمه. وأفضل الأساليب لتحقيق هذا موافقة التلميذ لما يقوم به ويبدعه. ومن بين الأسس والعناصر المهمة التي ينبغي تطويرها لديه: "الخيال والتعبير". فالهدف من تربية التلميذ وتعليمه هذه الفنون هو الإبداع الذاتي، الذي يتشكل في ظروف مريحة وعبر تفهم كامل من المربين والمعلمين والموجهين والتلاميذ.

- وبفضل السمات الشخصية والموضوعية لظاهرة اللعب أو النشاط الفني المتنوع، يمكن أن تتشكل المادة والمناهج المدرسية في أعمال فنية متعددة ومتنوعة.
- ومن وجهة نظر الانطباعات العامة، فإن ممارسة هذا النشاط - باعتباره نوعًا من اللعب - يمكن أن تنمو بمعونة التعبير الذاتي للطفل، نحو التعبير الصوتي التابع من النشاط الموسيقي.
- ومن وجهة النظر الحدسية، فإن تمارين الإيقاع وتدريباتها تنبعث من فنّي الموسيقى والرقص.
- الموسيقى هي أكثر الصيغ ملاءمة ومواءمة للتعبير عن تلقائية الطفل على النحو التالي:

القيام بدروس أو نشاط موسيقي مع عناصر من فن الارتجال الموسيقي، على سبيل المثال: تأليف الكلمات على موسيقى معدة بالفعل، أو تأليف موسيقى كمصدر موسيقي لخلفية شعر مؤدّي، عزف إيقاعات موسيقية لنصوص مؤلفة، مصاحبة الموسيقى للأغاني، تصميم آلات موسيقية بسيطة وتصنيعها، تصميم الحركة من خلال موسيقى معدة من قبل.

- تدريب المهارات السمعية وشحذها عن طريق تمرينات مهارات التعرف على مختلف "نبرات" الصوت (يمكن في هذه الحالة أن نسأل الطفل سؤالاً: "ما الذي تسمعه؟" "ما نوعية هذا الصوت؟" "من الذي ينادي؟" "ما هذه الآلة؟") وكذلك عن طريق استخدام مختلف أنواع مصادر الصوت (يمكن لنا استخدام المواد والأشياء التي نستخدمها في حياتنا اليومية، مثل: المفاتيح، الأوراق، العملات المعدنية، الطَّرق

علـى الأرض، التـصفيق، واسـتخدام الجهاز الصوتي، الصفير، وغيرها من مصادر الصوت البشري).

- الابتعاد عن الصخب الذي يدمر حساسية الطفل الموسيقية.
- التـصريح للطفـل بعـزف ألحانه التي يحبها عن طريق (المكتبة الموسيقية المنزلية، والتي يجـب أن تحـوي أعمـالاً للأطفال منتـقاة بعناية بالغة من أدب الطفل وفنونه، تـتواءم وتتـناسب مع عمر الطفل، تـتـناسب مع شخصية هذا الطفل وملامحه).
- في مجال الموسيقى يجب توجيه الأطفال تدريجيًا، وببطء، ولكن بشكل منظم.
- محاولـة تـنويع تـقديم الموسيقى بأنواعها المختلفة للأطفال (يـسمح هذا للمعلم والموجه الموسيقي بتوجيه الاختيار وقصديته من تنفيذ العمل المقدم، ووضع الأسس التي يقوم علـيها هذا الاختيار، وفقًا لما يريده المعلم وما يود طرحه على طلبته. وفي الوقت نفسه اختيار ما يحبون سماعه).
- سـعي المعلـم والمـوجه الموسـيقي لمراعاة اختياره للأعمـال المتـسمة بطابع الاحتراف والنضج عند سماعها.
- محاولـة اسـتثـارة الأطفـال للتعـبير عن انطباعاتهم بعد سماعهم هذه الموسيقى وتلك الأعمـال الموسـيقية. ويمكـن أن يـتم هذا بمعونة لغة وفن التـشكيل والحوار الكلامي وبمساعدة الحركة.
- ينبغـي أن تكـون مـبادئ تعلـيم الموسيقى مبنية وفق برنامج تدريجي لسماع الموسيقى، وقـائم علـى استيعاب السهل ثم الصعب فالأصعب، واستمرارية هذا البرنامج وعدم إيقافـه حتـى ينتهـي للوصـول إلى تحقـيق أهدافـه، ومـساعدة الطفـل على التركيز في الإصـغاء لهـذه الموسيقى، والتواصل معها بشكل جاذب لسماعها، وكذلك تكرارها وحفظها.

ما الذي يمكن أن يكونه مسرح الطفل العربي وموسيقاه وفقًا لما سبق؟!

- أن يكـون مـسرحًا وموسـيقى لصيقين بتجربة الأرض التي ينتميان إليها وغير مقلدين للآخر.
- أن يكـون مـسرحًا وموسـيقى - رغـم صـلتهما بذاتـيـتهما وثـقافتهما - منفتحين على ثـقافـة الآخـر، ومتحاورين معها دون انغلاق أو استـسلام لكل أطروحتهما. فالحوار يعـني الـتحاور المـشترك مـع الغـير بتبادل الخبرة والثـقافة والتجربة دون شعور الآخر بالاستعلاء أو شعورنا نحن بالنقص.
- أن يوضـع في الاعتـبار أنـه مـسرح وموسـيقى يخاطبان أطفالاً أميين في زمن يزداد فيه معـدل أمـية الطفـل العربـي داخل البلدان العربية وأمية المتعلمين الكبار؛ مما يجعل من رسالة "فن المسرح والموسيقى عند الطفل العربي" غاية في الأهمية.

- أن يعتمد "مسرح الطفل العربي وموسيقاه"، سواء في موضوعاتهما وأغانيهما ومعزوفاتهما، استلهامًا من الموضوعات المعاصرة. فلا ينبغي أن يعامل الطفل العربي من خلال مواضيع تنتمي إلى عصور الظلمة والجهل أو موسيقى تنتمي إلى القرون السالفة، ولا توضع أمام عينيه موسيقى تعتمد على التقوقع داخل المقامات والزخرفة اللحنية والأوزان الموسيقية التي تمثل عصراً تراثيًا آخر من زمن آخر، أو مسرح يعتمد في رسالته على تقديم الثواب والعقاب، والخطيئة والجزاء، وفق معايير ترهب "الطفل"، وتجعله يشعر أن وجوده الإنساني رهين بالتنفيذ الحرفي لأخلاقيات العصور الدينية المظلمة، تقوم بعقابه على الدوام، وتحجر على حريته، وتدفعه دفعًا إلى الاستسلام لمخاطر التطرف الديني والقيم المحافظة المتصلبة.
- أن يبتعد هذا المسرح وتلك الموسيقى بشكل قاطع عن العالم القدري الذي يحيل الطفل العربي إلى أداة مستسلمة لما يأتي به الغيب وتهبه له الأقدار، وتقضي داخله على القدرة على أن يكون فاعلاً ومشاركًا في صنع مصيره ووطنه. بهذا المعنى يكون بمقدور "مسرح الطفل العربي أو موسيقاه" أن يلعبا دوراً خلاقًا ومهمًا في القضاء على تلك القيم البالية، قيم للموسيقى النمطية والخفيفة والمستخفة بعقول أطفالنا وبنا، تلك الموسيقى التي تستهوي عقول العامة؛ لسهولة استيعابها؛ مما جعلها مادة يسهل تقديمها اليوم على أيدي مطربي الغناء تجار الفن - الذين اقتحموا الفن الراقي، وقدموا ألحانًا تدغدغ الحس والغريزة، يسهل استيعابها، وتزرع في نفوس أطفالنا قيمًا سلبية منحطة، تتحدث عن نمط الأسلوب الحياتي المعيش المعبر عن التفاهة والفهلوة والمتعة الرخيصة وغيرها من القيم الرخيصة، لا تحترم عقليه "الطفل" ومشاعره وتجربته الإنسانية وأخلاقيات أسرته؛ هذه الموسيقى والألحان وطرق الغناء الصاخب الذي يستخف اليوم بعقول أطفالنا، ويدفعهم دفعًا إلى التحلل والفساد، فضلاً عن قيم عالم الجن والشياطين والأبالسة والعفاريت وكل مختلف أشكال الضغط والقهر والتسلط ضد طفلنا العربي، والتي تمتلئ بها المادة الأدبية التراثية الدرامية التي ينبني عليها جزء كبير من مسرح الطفل. وهذا لا يعني أننا ندعو إلى التخلص من تراثنا الإنساني.

والسؤال المطروح: ماذا نأخذ من التراث؟!

- فمع تسليمنا بضرورة اللجوء إلى تراثنا العربي القومي مادة لمسرح الطفل وموسيقاه عند اختيار الأعمال المسرحية والموسيقية وتقديمها للطفل، " (. . .) فإنه يتحتم علينا مع ذلك أن نراعي أن التراث في مجمله هو حصيلة عهود ازدهار وعهود انكسار. وقد نتج عن ذلك أن احتشد التراث بقيم متفاوتة في إيجابيتها وسلبيتها، وهذا يحتم الاختيار فيما ننقله من التراث، بإخضاع المادة المستخلصة لعملية فرز علمي دقيق،

تخضع لمتطلبات التربية السليمة، واستبعاد القيم التي تسيء إلى عقل الطفل ووجدانه"(١٣). وما يبرز كل ما هو إنساني وخلاق لتعميق القيم النبيلة والإيجابية في نفس الطفل. ينبغي أن تحل القيم النبيلة وغير المسيئة محل غيرها من القيم المسيئة، سواء كان هذا في المسرح والموسيقى. قيم جديدة تسعى إلى إعادة التوازن النفسي والأخلاقي والجمالي للطفل، فضلاً عن ذلك تعيد له دوره في أن يكون فاعلاً ومكتشفًا، وقبل كل شيء في أن يكون حرًا.

- أن يصبح المسرح والموسيقى والفنون الأخرى، كالتشكيل والتصوير والنحت وممارسة الكتابة الأدبية، فنونًا خالصة تسعى إلى الإفادة والمتعة معًا، غير متناسين في الوقت نفسه تراثنا العربي الزاخر بمصادر متعددة الثراء على مستوى النص الأدبي العربي (الكلمة، أي دراماتورجية النص)، والصياغة المسرحية الفنية (العرض المسرحي بمختلف مفرداته المسرحية) ومصادر الموسيقى وأشكالها المتعددة على أيدي سيد درويش وزكريا أحمد ومحمد عبد الوهاب وأم كلثوم ومحمد فوزي وغيرهم.
- على المسرحيين استغلال الظواهر المسرحية العربية المتعددة، مثل: "مسارح خيال الظل" و"صندوق الدنيا" و"الأراجوز" و"مسرح العرائس" بتنوع صياغاتها وأشكالها وتنويعاتها: "الدُمَى" و"الماريونيت" والجوانتي" و"الحاوي"، وغيرها من الأشكال الفنية الجذابة التي يمكن استخدامها كنقطة جذب لأداء الممثل/ الطفل، تؤثر في جاذبية تلقِّي التجربة المسرحية واستيعابها عند المتفرج/ الطفل.

المحافظة على التراث الغنائي والمسرحي هي محافظة على هوية مسرح الطفل العربي، وتنوعه واختلافه عن ثقافة مسرح وموسيقى الطفل الآخر في بقاع مختلفة من العالم. وهو جانب مهم يخلق عنصر التميز والتنوع عن الآخر.

العمل الفني في الجماعات الفنية، سواء المسرحية أو الموسيقية، يؤدي بالتلميذ أو المتلقي/ الطفل إلى تعلمه الدور التمثيلي، أو الأغنية، أو العزف الموسيقي، وحفظه؛ وبهذا تتدرب ذاكرته وتنشط، والحالة التمثيلية تجعله يتذكر الدور الذي يلتصق بذاكرته، ويستلهمه من مشهد من مشاهد الحياة، أو من مشاهدته فيلمًا من الأفلام، أو من قراءته لكتاب. أما في حالة العمل الفني الموسيقي، فإنه يستلهم مصادره من الألحان التي يستمع إليها في حياته اليومية، أو من تلقائية طبيعة الطفل التي تجعله يصوغ معزوفة موسيقية، قد تلتصق بذهنه القادر على تشكيل هذا اللحن، وتلك المعزوفة من خلال تأويل جديد وتفسير خلاق متسق مع قواه الإبداعية.

---

(١٤) فاطمة المصدول، نحو مسرح عربي، الحلقة الدراسية حول مسرح الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب (المكتبة العربية)، ص ٢٢١.

إن هذا كله يدفع طفلنا إلى الإبداع، والنمو الذهني ، والتوازن النفسي لطفلنا، والاستلهام، والتفكير الحاذق، وسرعة البديهة، والتحرك السريع في التقاط المشاهد التمثيلية من حقائق الحياة ومسيرتها اليومية، وإبداع المعزوفات الموسيقية المرتجلة في مرونة دون عوائق أو حواجز؛ مما يؤثر في سلامة صحته النفسية.

الخاتمة:

إننا في نهاية بحثنا، ونحن نحلل الظواهر الجديدة والمعاصرة التي تحيط بـ" الأطفال العرب" ، الذين يملك البعض منهم جميع الإمكانات التي تسمح له بشراء الأدوات وأجهزة الاتصال الحديثة من كمبيوتر وإنترنت، فضلاً عن مختلف القنوات الفضائية، وكل الاكتشافات الجديدة الباهرة التي تظهر لنا يومًا بعد يوم من وسائل سمعية ومرئية حديثة، تسير جنبًا إلى جنب مع مستحدثات الألفية الثالثة - ندرك أن هذه الأدوات والأجهزة، إنما تشكل خطورة على عقلية الطفل العربي إن لم يكن هناك وعي في اختيار مزاياها، ولفظ ما يمكن أن يضيع من زمن طفلنا العربي، ويدمر روحه، ويحيله إلى آلة مستسلمة صماء خالية من الروح، يفقد الطفل معها معنى وجوده. وفي المقابل نجد الطفل العربي الذي ينتمي إلى الطبقات الكادحة، لا يملك شيئًا من هذه الأجهزة والوسائل، بل لا يملك أبواه ما يؤمن له تعليمه واستمرارية وجوده؛ لذلك يصبح حديثنا في هذا المؤتمر بلا معنى إذا فصلنا ما نصل إليه من نتائج تمثل طفلنا العربي الذي يملك أدوات حضارته ووجوده، دون التفكير في الاهتمام به؛ ولذلك ينبغي الوصول إلى توصية في مؤتمرنا هذا بدعوة الحكومات والهيئات والمؤسسات العربية وبرلماناتها للاهتمام برفع المستوى الاقتصادي والاجتماعي والتعليمي والصحي والثقافي للطفل العربي، الواقع في أحبولة الفقر والبؤس والضياع والعمالة غير الشرعية، بمشاركة الهيئات والمؤسسات الدولية (اليونيسكو واليونيسيف والأسيسكو) وغيرها من المؤسسات العربية التي تهتم بمصير الطفل العربي (حاضره ومستقبله). ومحاولة التفكير في منح فرص العمل للشباب ومَنْ هم قادرون على العمل، وتوفير الضرورات والحاجات المعيشية والاجتماعية لأسر الأطفال الفقراء، وأن نمنحهم فرص الحياة الوفيرة ليصبحوا فاعلين في مجتمعات الوطن العربي، وليس مجرد كائنات تحيا على هامش المجتمع. دون التفكير في هذا يصبح حوارنا في مؤتمرنا هذا بلا جدوى، خاليًا من محتواه، فاقدًا لمصداقيته، يصبح حديثًا فئويًا وغير محايد، يتحدث بشكل فوقي عن فئة من الأطفال لا تمثل السواد الأعظم من أطفالنا في وطننا العربي، إلا إذا اعتبرنا أحاديث هذا المؤتمر ومركز حواره، مخصصين فقط للطفل الذي يملك كل شيء، وتجاهلنا عن عمد ذلك " الطفل" الذي لا يملك أي شيء!!

المراجــع

المراجع العربية:

١ . سـويف، مـصطفى (١٩٥٩) ، الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي، دار المعارف ، القاهرة.
٢ . حمادة، إبراهيم (١٩٦٤) ، خيال الظل وتمثيليات ابن دانيال ، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة العامة للتأليف والترجمة والطباعة والنشر، القاهرة.
٣ . فهمـي ، سمـية أحمد (١٩٧٣)، الأسـس الـسيكولوجية الـتي يقـوم علـيها مـسرح الأطفال، المجلس الأعلى للفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، يونيو ١٩٧٣ .
٤ . حنورة، مـصري عبد الحميد (١٩٧٧)، الأسس النفسية للإبداع الفني في المسرحية، رسالة دكتوراه في علم النفس، جامعة القاهرة.
٥ . الحلقـة الدراسـية حـول مـسرح الطفل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، المكتبة العربية للترجمة، ١٧ـ٢٠ من ديسمبر عام ١٩٩٧ .
٦ . حـسين محمـد رضـا (١٩٩٧)، مـسرح العـرائس- مدرسـة تـرفيهية هادفـة للصغار، المجلس الأعلى للطفولة، دار الثقافة والإعلام، الشـارقة.
٧ . إسماعـيل، سـعيد علـي (٢٠٠٠)، أثـر الـتراث العربي في المسرح المعاصر، دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.
٨ . وزيـت، حـسام دبـس (٢٠٠٤)، مـسرح العـرائس بـين الحداثـة والـتراث، رسـالة ماجستير، كلية الفنون الجميلة ، جامعة حلوان، القاهرة.
٩ . الـسويفي، مختـار ، خـيال الظل والعرائس في العالم، المؤسـسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، دار الكتاب العربي، القاهرة ، بدون تاريخ.

المراجع المترجمة:

١ . ميللـر سـوزانا (١٩٧٤) ، سـيكولوجية اللعـب، تـرجمة رمـزي يس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٢ . بـوردا، دينـي (١٩٨١) ، الدُّمَـى المتحـركة وعـالم الأطفـال، ترجمة صفاء روماني، دمشق، وزارة الثقافة الـسورية.
٣ . كولـبرغ، موسـى (١٩٩١) ، مـسرح الأطفال فلسفة ومنهج، ترجمة صفاء روماني، دمشـق، وزارة الثقافة الـسورية.
٤ . شـانيه، جـاك (بـدون تـاريخ الإصـدار) ، مقدمـة كتاب تاريخ عام للعرائس، ترجمة مـصطفى إبـراهيم مـصطفى، هيـئة الإذاعـة والمـسرح والموسـيقى، مـسرح القاهـرة للعرائس.

دور اللُّعبة الشعبية في الحفاظ
على الهوية الذاتية للطفل العربي
في ظل إفرازات العولمة

أ. سُكَيْنة إبراهيم بن عامر

مُقدِّمة:

في حب الانتماء

مازال بيتنا الكبير قائمًا رغم أننا هجرناه وسكنًّا في عمارات حديثة، ومازالت جنباته تضج بصخبنا ومرحنا الذي لا يحدُّه شيء، رغم الصمت المُطبق على أركانه، ومازالت آثار أيدينا على جدرانه تشي بفرحنا النابع من القلب، وأعيننا تَشتعل حنينًا عندما نجتمع معًا أبناء وبنات عمومة رغم تقدمنا في العمر. فنحن جيل محظوظ ضمنا بيت جدنا الواسع الرحب ذات يوم، ومازلنا نمتلك كنزًا ثمينًا من الذكريات نسترجعها كلما اجتمعنا، فنتذكر أيامًا أمضيناها معًا، كنا فيها نعيش ألعابًا جماعية رائعة تمتلئ بالحكاية والأنشودة والنغم والتعبيرات، فهي ليست ألعابًا جامدة محددة بقواعد وأساليب وخطوات ثابتة لا تقبل التغيير، ولا هي ألعاب مقيدة بوقت وأجهزة وأدوات، ولا هي ألعاب معقدة لا نقدر أن نمارسها إلا باستخدام (الكتالوجات)، بل هي مغامرة متصلة نابعة من خيالنا، ومنفلتة من عبقريتنا وتفتح آفاقنا؛ لذا كنا نصبغ الحياة على كل ما تقع عليه أيدينا، ونحيا عالمًا خاصًا بنا يضج بالعلاقات الودية، والتفاعلات والمنافسات والأخلاقيات السمحة، فتعلمنا من هذه الألعاب حقوقنا وتمسكنا بها، وتبينًا منها واجباتنا إزاء المجتمع فالتزمنا بها، وحرصنا على احترامها، عندها عرفنا معاني، والصدق، والوفاء، والالتزام. وعرفنا كيف نتعامل مع متطلبات الحياة باتزان، ثم نمَّينا أجسادنا بالحركة والنشاط، والهواء النقي الذي نستنشقه حينما نمارس ألعابنا الشعبية في الساحات والحواري والأركان المتسعة التي كنا ننطلق بين أرجائها الرحبة، والمرحبة بنا. يومها كانت اللعبة الشعبية أساس نشاطنا اليومي، نمارسها وفقًا للعدد المتجمع منا، ووفقًا للموسم الذي نكون فيه، ونحددها بناء على ما نملكه من أشياء وأدوات، وليس الأمر هكذا فقط، فلكل وقت ألعابه، ولكل لعبة قوانينها وأصحابها، بل وأبطالها الذين لا يُشق لهم غبار. نحن، والحمد لله، جيل محظوظ فقد

استطعنا أن نلحق بقطار الألعاب الشعبية في آخر لحظة، وأن نستمتع بممارستها، لقد كنا نمتلك طفولة جميلة رائعة، استمددنا منها هويتنا وذاتيتنا وشخصيتنا المتميزة، لقد حافظنا في أعماقنا على ذاكرتنا الخاصة، فهل أطفالنا مثلنا الآن؟ صحيح إنهم أسعد حظًا، تقنيًا وماديًا، منا، فهم يمتلكون ألعابًا متنوعة ومذهلة، ويتفوقون علينا بتنوع ألعابهم الإلكترونية التي تفتح أمامهم أفقًا لا حدود له، وهم يمتلكون فرصًا أفضل باطّلاعهم على كل ما في العالم واتصالهم بقاعدة أوسع من الأصدقاء. إنهم يلعبون جالسين أمام أجهزة تريحهم من كل مشقة أو تعب، إنهم مرفهون، يمتلكون مصباح علاء الدين، وخاتم سليمان، فهم يعيشون عصر تفجر المعلومات، والتقدم التقني. وهم جزء من مجتمع عالمي شامل تتلاشى فيه الفروق الفردية، ويصير فيه الواحد جزءاً من الكل، وتتلاشى الذاتية فيه، إنهم أبناء العولمة. ولكن هل هم سعداء مثلما كنا نحن؟ وهل يستمتعون بألعابهم على شاشات الكمبيوتر، وعلى شبكة المعلومات، مثلما استمتعنا نحن بألعابنا الشعبية الجماعية؟ وهل فعلاً ستكون لهم ذكريات مرحة يستعذبون تذكرها في كبرهم، ويستعرضونها على أبنائهم وأحفادهم، ويخبرونهم، كما نفعل نحن الآن، بأنهم لا يملكون ألعابًا مثيرة مثلهم؟ نحن لا نعلم، فقد سبق وأن انتقد الأهل ألعابنا واعتبروا زمانهم أفضل من زماننا. ولكن أمرنا إلى حد ما مختلف عن أطفالنا، فنحن، إلى حد كبير، مازلنا امتداداً لأهلنا، احتفظنا بهويتنا وذاتيتنا، واستطعنا أن نكون جزءاً من تراثنا الحضاري، نعيشه ونمارسه ونحتفظ به، فهل يتمكن أطفالنا من الاحتفاظ بهويتهم الذاتية اليوم؟ وهل يقدرون على الحفاظ على تواصل تراثنا العربي مع الأجيال القادمة في ظل إفرازات العولمة التي تنسخ الثقافات المحلية وتستبدل بها ثقافة الأقوى؟ بل كيف بإمكاننا استخدام اللعبة الشعبية كمكوِّن ثقافي حي ومحبب في الحفاظ على الهوية الذاتية لأطفالنا؟ تساؤلات عدة تحاصرنا ومنها تنطلق هذه الدراسة التطبيقية التي تحاول الإجابة عن هذه التساؤلات، والبحث عن الهوية الذاتية لأطفال العرب، انطلاقًا من معرفة مدى انتشار الألعاب الشعبية في الوطن العربي، ومدي احتفاظ الطفل العربي بلعبته وممارسته لها، واستمرار معرفته بها، بالإضافة إلى الكشف عن دور الألعاب الشعبية في الحفاظ على هوية الطفل العربي، في ظل إفرازات العولمة وتأثيراتها المباشرة على حياته وثقافته وسلوكه وتعامله مع الأقران في المجتمع.

المنهجية العامة للدراسة

الأهداف العامة:

تسعي الدراسة الحاليّة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل في الآتي:

١. التعرف على مدى انتشار بعض الألعاب الشعبية المشتركة على مستوى الوطن العربي، وواقع تعامل الطفل العربي مع هذه الألعاب ومدي ممارسته لها.

٢. تحديد مصادر المعلومات التي يتعامل معها الطفل، ودورها في إمداده بثقافات وألعاب المجتمعات الأخرى ومدى تأثيرها على المستقبل الثقافي للمجتمع ككل.
٣. كيفية استخدام اللعبة الشعبية وتطويرها وعَصرَنتها للحفاظ على الهوية الثقافية للطفل العربي، ونشرها بين الأطفال في أنحاء العالم.

تساؤلات وفروض الدراسة

في إطار الأهداف السابقة، تم وضع تساؤل رئيس للدراسة يتمثل في الآتي:

"ما دور اللعبة الشعبية في الحفاظ على الهوية الذاتية للطفل العربي في ظل إفرازات العولمة؟

وقد انبثق عن هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية، وذلك كالآتي:

١. ما أهمية اللعبة الشعبية في تربية الطفل والحفاظ على ثقافته وهويته الذاتية؟
٢. ما مدى انتشار الألعاب الشعبية المشتركة بين أطفال الوطن العربي؟
٣. ما آثار ونتائج العولمة على الهوية الثقافية العربية؟

كما تنطلق الدراسة أيضًا من فرض رئيس ينص على أن:

(هناك علاقة ارتباطية قوية بين ممارسة الطفل للألعاب الشعبية، وانتمائه لثقافته المحلية.)

حيث انطلق عن هذا الفرض مجموعة فروض فرعية كالآتي:

١. توجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين معرفة الأطفال لبعض الألعاب الشعبية المرفقة مع الاستبيان وبين معرفة الكبار لهذه الألعاب.
٢. توجد علاقة ارتباطية ضعيفة في أساليب ممارسة الألعاب الشعبية المرفقة مع الاستبيان وبين الأطفال والكبار.
٣. تؤثر نوعية الوسيلة الإعلامية التي يتعرض لها الطفل على معرفته وممارسته للألعاب الشعبية.
٤. يؤدي التراجع في الاهتمام بالألعاب الشعبية وممارستها من قِبل الأطفال إلى تراجع في انتمائهم لثقافتهم المحلية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة

١. الألعاب الشعبية:

يُقصد بالألعاب الشعبية "كل لعبة يمارسها العامة من المهد للحد، وهي مثل أشكال

الفلكلور الأخرى يتوارثها الناس عبر الأجيال كنوع من التقاليد الشعبية، وهم يغيرون منها، أو يحرِّفون فيها، ومع ذلك فهي تتغير ببطء شديد، وتتميز الألعاب الشعبية بالموافقة والتلقائية." (حسين عبد الحميد أحمد رشوان، ١٩٩٣، ١٤٢). ويُستخدم مصطلح الألعاب الشعبية في الدراسة الحالية للدلالة على ألعاب الأطفال المُتوارَثة من الأجيال السابقة، والتي تتدرج في ممارستها بنمو الطفل وتقدمه في العمر، حيث تبدأ بالألعاب التي تمارسها الأم مع طفلها لتعليمه أساسيات تحريك أطرافه ورفعه في الهواء، وتعليمه العلاقات الأسرية، وتتطور إلى أن تصل إلى الألعاب المركبة كالجري والتوازن والاختباء.

٢.العولمة:

تُعرَّف العولمة بأنها "إزالة الحدود الاقتصادية والمعرفية والثقافية بين الدول، ليصبح العالم أشبه بسوق موحدة كبيرة تضم عدة أسواق ذات خصائص ومواصفات تعكس خصوصية أقاليمها. وتُعتبر العولمة ظاهرة بشرية وموضوعية تعيشها دول العالم كلٌّ بقدر نصيبه من المؤشرات آنفة الذكر، ولذا يمكن النظر إلى العولمة في مضمونها الموضوعي باعتبارها حالة تاريخية ناتجة عن تطور عالم البشرية ككل، أسهمت فيها جميع حضاراتها وشعوبها." (بثينة حسين عمارة، ٢٠٠، ١٣) ويُستخدم مصطلح العولمة في هذه الدراسة للإشارة إلى التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها الطفل العربي نتيجة تعامله مع الثقافات الأخرى من خلال استخدامه لوسائل الاتصال وشبكات المعلومات، والتي تؤثر في مكوِّنات ثقافته العربية الموروثة عن الأجيال السابقة.

٣.الهوية الثقافية:

هي مجموعة السمات التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة، والتي تولد الإحساس لدى الأفراد بالانتماء لشعب معين، والارتباط بوطن معين، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز والفخار بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد" (عصام حسين أحمد حسين، ١٩٩١، ١٢). ويُستخدم مصطلح الهوية الثقافية في هذه الدراسة للإشارة إلى مكونات شخصية الطفل العربية التي تحدد سماته الثقافية المتميزة، النابعة من ثقافته العربية، ودينه الإسلامي.

تقسيمات الدراسة

تنقسم الدراسة الحالية إلى جزءين رئيسين كالآتي:

١. مدخل نظري للموضوع يحتوي على المفاهيم الأساسية للعبة الشعبية ومدى انتشارها

في الوطن العربي. إلى جانب دراسة علاقة العولمة بالبعد الثقافي للإنسان. وتحديد المحددات العالمية للفكر الإنساني ومستقبل الثقافة المحلية في ظل هذه المحددات، ومدى تأثيرها على ثقافة الطفل.

٢. دراسة تطبيقية ميدانية لأساليب تعامل الطفل العربي مع وسائل الإعلام، ونوعية المعلومات التي يحصل عليها من خلالها، وموقع الألعاب الشعبية من هذه المعلومات، ومدى ممارسته الفعلية للعبة الشعبية ونوعية هذه الألعاب، وذلك للوصول إلى كيفية تطويع الآليات الثقافية للعولمة للاستفادة منها في تنمية الهوية الذاتية للطفل العربي.

منهج الدراسة

تقع هذه الدراسة في إطار الدراسات الوصفية، حيث تحتوي على جزءين متميزين ومتكاملين. فقد اعتمدت في الجزء الأول الذي يهدف إلى التعرف على مدى انتشار اللعبة الشعبية في الوطن العربي، على الدراسات السيسيولوجية، باستخدام الخريطة التراثية كأداة لجمع وعرض ومقارنة المعلومات (محمد الجوهري، ١٩٨٨، ٢٢٤_٢٢٥). وذلك من خلال دراسة انتشار بعض الألعاب الشعبية في الوطن العربي عبر المكان، بحيث تم تحديد التوزيع المكاني للألعاب الشعبية التي كانت تُمارَس في الماضي. وصولاً إلى التحليل التاريخي لهذه الألعاب، وتفسير عوامل التشابه والاختلاف بين عناصر كل لعبة في الوقت الحاضر وفي الماضي. وفي هذا الإطار تم اختيار لعبتين ذواتَيْ جذور مشتركة بين أبناء الوطن العربي، هما لعبتا (المقلاة) و(الحَجْلَة): بالإضافة إلى لعبة (الدوَّامة) باعتبارها من الألعاب الشعبية التي تعرضت لتداخلات العولمة في ممارستها ولعبها.

كما اعتمدت الدراسة أيضًا في الجزء الثاني، الذي يختص بدراسة انعكاس متغيرات العولمة على الثقافة المحلية للأفراد، على طريقة دراسة العلاقات المتبادلة لإظهار العلاقات الارتباطية بين متغيرات العولمة وبين السلوك الثقافي للأفراد. وقد استُخدمت استمارة الاستبيان كأداة بحثية للحصول على البيانات الكمية لتفسير الظاهرة، حيث قُسِّمت الاستمارة إلى ثلاثة أجزاء رئيسة، الأول خاص بمدى معرفة الطفل للألعاب الشعبية المرفقة بالاستبيان، ونوعية الوسائل الإعلامية المفضلة، وفيها يقوم الطفل بالإجابة عن الأسئلة بمفرده. أما الجزء الثاني، فهو يتعلق بأنواع الألعاب الشعبية التي يمارسها الطفل مع أقرانه، حيث يقوم الطفل فيه بالإجابة عن الأسئلة بمشاركة الأصدقاء. أما الجزء الثالث، فهو يهتم بعلاقة الأطفال والكبار بالألعاب الشعبية ومدى اشتراكهم في ممارستها، حيث يقوم الأهل من الكبار بالإجابة عن هذا الجزء. هذا وقد أُجريت اختبارات الصدق والثبات على الأداتين، حيث حصلت كل واحدة منهما على درجة عالية تتيح تطبيقها.

مجتمع البحث والعينة

يتمثل مجتمع البحث في مجموعة الأطفال العرب ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢ـ١٥) سنة، حيث تم تمرير الاستبيان الخاص بالدراسة على مجموعة من الأصدقاء المنتمين للحركة الكشفية في معظم أقطار الوطن العربي، وذلك باستخدام البريد الإلكتروني، وطُلب من كل صديق توزيع مجموعة استمارات على عدد من الأصدقاء في القطر العربي الذي يسكن فيه، فكانت النتائج وفقًا للجدول التالي:

جدول(١)

يبين توزيع العينة على أقطار الوطن العربي

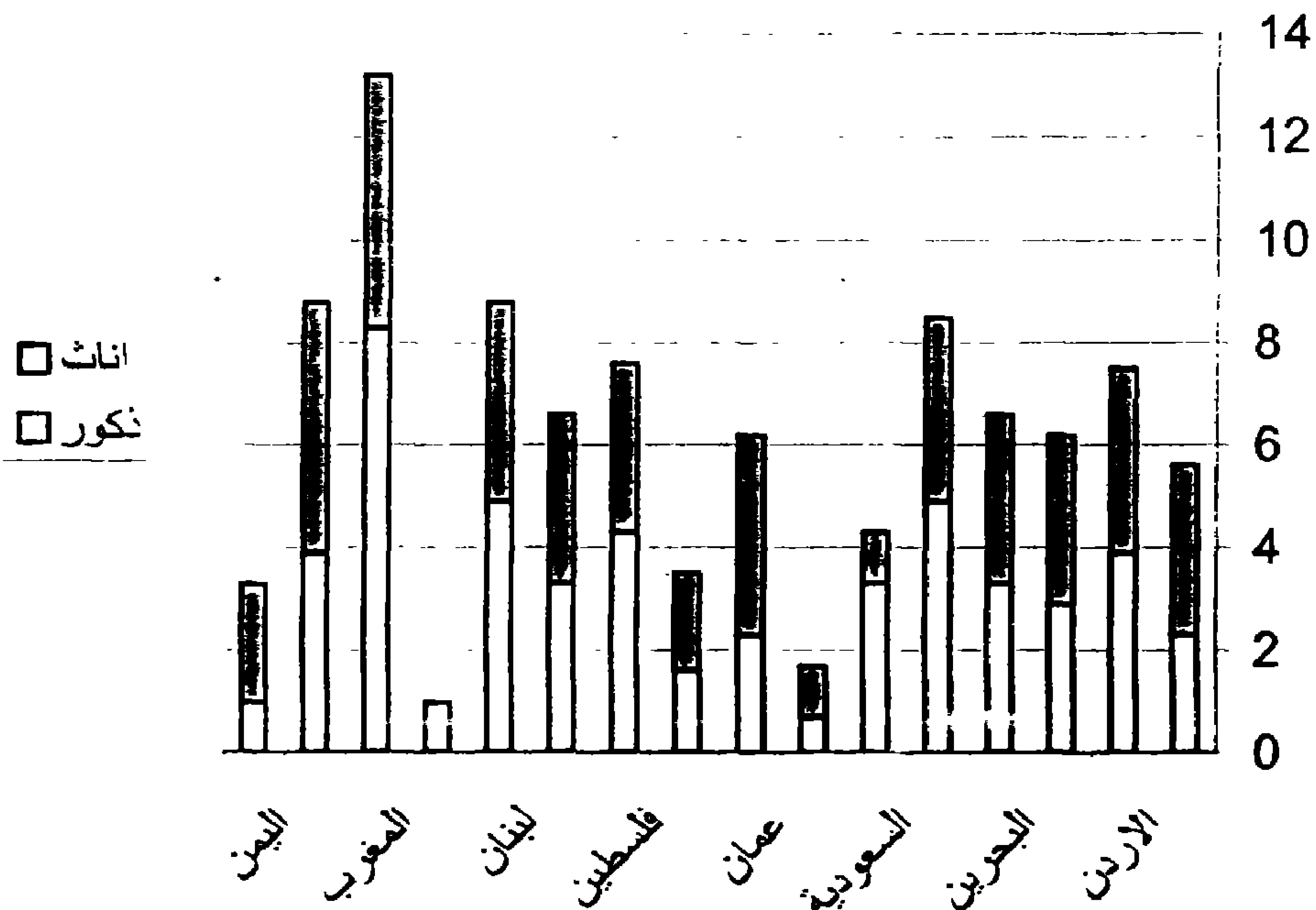
القطر	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	٪	ك	٪	ك	٪
الأردن	٧	٢,٣	١٠	٣,٣	١٧	٥,٦
الإمارات	١٢	٣,٩	١١	٣,٦	٢٣	٧,٩
البحرين	٩	٢,٩	١٠	٣٠٣	١٩	٦,٣
تونس	١٠	٣,٣	١٠	٣,٣	٢٠	٦,٦
السعودية	١٥	٤,٩	١١	٣,٦	٢٦	٨,٦
السودان	١٠	٣,٣	٣	١	١٣	٤,٣
عمان	٢	٠,٧	٣	١	٥	١,٦
قطر	٧	٢,٣	١٢	٣,٩	١٩	٦,١
فلسطين	٥	١,٦	٦	١,٩	١١	٣,٦
الكويت	١٣	٤,٣	١٠	٣,٣	٢٣	٧,٦
لبنان	١٠	٣,٣	١٠	٣,٣	٢٠	٦,٦
مصر	١٥	٤,٩	١٢	٣,٩	٢٧	٨,٩
المغرب	٣	١	٠	٠	٣	١
ليبيا	٢٥	٨,٣	١٥	٤,٩	٣٥	١١,٦
اليمن	١٢	٣,٩	١٨	٤,٩	٣٠	٩,٩
سوريا	٣	١	٧	٢,٣	١٠	٣,٣
المجموع	١٥٣	٥٠,٨	١٤٨	٤٩,٢	٣٠١	١٠٠

ويُلاحظ أن العينة قد تميزت بتجانس نسبي في عدد المشاركين من الذكور والإناث، إذ بلغت نسبة الذكور (٥٠,٨ ٪) مقارنة بنسبة الإناث التي بلغت (٤٩,٢ ٪) ممن

يتعاملون مع الشبكة من الأطفال المنتمين إلى فرق الحركة الكشفية، حيث تعطي هذه النتيجة مؤشراً واضحاً للتقارب بين الإناث والذكور، في التعامل مع شبكة المعلومات خاصة وأن اشتراك المبحوثين كان من مختلف الأقطار العربية. وفيما يتعلق بنسبة مشاركة الأقطار العربية، فإن الشكل البياني التالي يوضح مدى تجاوب الأفراد في هذه الأقطار مع الاستبيان البريدي الموزع، وذلك كالآتي:

شكل رقم (١)

يبين نسبة توزيع العينة من الذكور والإناث على الأقطار العربية



يوضح الشكل السابق الأقطار العربية التي تجاوبت مع الاستبيان، حيث استجاب عدد (١٦) قطراً عربياً من أصل (٢٢). ويُلاحظ أنه لم يشارك في الاستبيان أي مبحوث من كل من الجزائر، والشارقة، وموريتانيا، والعراق، رغم توزيع الاستبيان على أفراد من هذه الأقطار، في حين لم يتم التعرف على أي مشارك من كل من الصومال، وجيبوتي. ويُلاحظ أن المشاركين من ليبيا حصلوا على أعلى نسبة مشاركة، حيث شارك عدد (٣٥)

مبحوثـاً بنسـبة (٦, ١١ ٪). وربما يعود هذا إلى انتماء الباحثة إلى هذا القطر. إلى جانب تحمس المبحوثين للإجابة بسبب معرفتهم الشخصية للباحثة. وفي المقابل، جاءت المغرب في آخر القائمة بعدد ثلاثة مشاركين فقط بنسبة (١٪) من مجموع العينة الكلية. في حين توزعت بقية الأقطار العربية بنسب متقاربة إلى حد ما. وهنا ليس بالإمكان استخدام هذه النتيجة كمؤشر لمدى تعامل الأفراد في كل قطر عربي مع تقنية الحاسوب، باعتبار أن العينة عمدية من جهة، وليست ممثلة للمجتمع الأصلي في كل قطر مشارك. ولذلك يمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً دالاً لبقية المتغيرات الخاصة بالدراسة الحالية.

الجزء الأول: الجانب النظري للدراسة
اللعبة الشعبية والهوية الذاتية للطفل العربي

أولاً: الأهمية التربوية للألعاب الشعبية:

يُعتبر اللعب حاجة أساسية للطفل لا تقل عن حاجته إلى الغذاء أو الأمن، بل إن اللعب في حد ذاته صمام أمان للطفل من التفاعلات الداخلية الناتجة عن القلق والتوتر، فالطفل يفرغ الكثير من إحباطاته وقلقه وتوتره في اللعب، كما أنه يحاول استنتاج المعلومات التي تساعده في استخدام اللعبة وممارستها وفي تحديد القوانين والقواعد لألعابه، وهذا يجعله يجرب الكثير من المشاعر أثناء ممارسته للعب، فهو يستمتع ويفرح ويغضب ويسعد، وبذلك يستطيع أن يتخلص من مشاعر القلق المختلفة، إلى جانب أنه يتعلم من خلاله كيفية التعبير عن هذه المشاعر بسلوكيات مقبولة اجتماعياً، باعتبار أن اللعب نشاط سارّ يمارسه الطفل لذاته، حتى لو لم يحقق في حينه فائدة أو غرضاً مباشراً منه، وذلك لأن اللعب يعد الطفل لكي يستطيع أن يشبع حاجاته في المستقبل، ويعرف كيف يتكيف مع البيئة الاجتماعية والطبيعية المحيطة به. (عز الدين جميل عطية، ١٤٦، ٢٠٠١) خاصة وأن اللعبة الشعبية تشكل تراثاً إنسانياً يمتد بامتداد حضارات الشعوب التي تنتقل من جيل إلى جيل، كما أن اللعبة الشعبية وعاء فكري يحفظ ذاكرة الأجيال، ونموذج حي يرصد مظاهر الحياة اليومية للمجتمع، ومن خلالها ينتقل التراث من الأجداد إلى الأحفاد، وبها يبني الأهل أخلاق أطفالهم وقيمَهم وأساليب تعاملهم، وبواسطتها يكتسب الطفل الانتماء إلى الجماعة الواحدة. إنها، أي اللعبة، كنز من الكنوز التي تتوارثها الأجيال وتستمر مع كل إنسان تداعب أحلامه في الصغر عندما يمارس هذه الألعاب، وتسعد قلبه في الكبر باستعادة ذكرياتها العذبة. لذلك، فهي من أهم أدوات توثيق وحفظ تراث الشعوب، خاصة وأن من أهم صفات الألعاب الشعبية، ظاهرة التكرار التلقائي المحبب الذي ينتج عنه آثار جديدة تساعد الطفل في إرساء الخبرات الإيجابية لديه، وعلى تحقيق نتائج مرغوبة تساعده

علـى تغـيير أفعاله وفقًا للموقف الذي يوجد فيه. (سوزانا ميلور، ١٩٨٧، ١٥٤) ولذلك يختلف اللعـب كنـشاط تحكمه شروط وملابسات خاصة به، عن نشاط العمل الذي يتمثل في السلوك الواقعي الـذي تحكمـه اعتبارات واقعية وفعلية. (محمد متولي قنديل رمضان، ١٩٩٣، ١٠). ولأن اللعـب نـشاط ضـروري للـنمو والتكيف، فإن الطفل يمارسه ويؤديه بتلقائـية لتحقيق كل جوانب النمو، فلو أننا راقبنا طفلاً أثناء لعبه، فإننا نجده يؤدي مجموعة مـن العملـيات المعـرفية تساعده، على النمو الشامل. فهو يستطلع ويستكشف كل شيء، وهو يستدعي الصور الذهنية التي تمثل أحداثًا وأشياء مرت به في خبرته السابقة، وهو ينمي عـضلات جـسمه المخـتلفة، وهـو يـتعلم قـوانين الجماعـة وتـراث مجتمعه، إلى جانب أنه يـستمتع ويـسعد بهذا اللعب فاللعب هو كل شيء يفعله الطفل في حياته اليومية، وما النمو الحـادث في عقلـه إلا نـتيجة طبيعـية للعبه، كما أن النمو في خياله وتصوراته وقدراته على الـتعامل مع مجتمعه وثقافته ما هو إلا نتاج طبيعي للعبه ولهوه وممارسته لأنشطته الشعبية مع أقـرانه. (محمـد رضا البغدادي، ٢٠٠١، ١٤٦). لذلك فان الألعاب الشعبية تحقق للطفل وللمجتمع فوائد لا حدَّ لها، يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

١. يـساعد اللعـب في تكـوين العلاقـات الاجتماعـية المـتعاونة والمتفاعلة من خلال تعلم قـوانين اللعـبة والالتـزام بقـواعدها، وهـذا يـؤدي دوراً كبيراً في إكساب الطفل ثقافة الجماعة، ومعرفة حدودها ومؤشراتها، وتعلم أساليب الاستجابة المرغوبة لها.
٢. يـؤدي اللعـب وظائف مهمة تتمثل في تهيئة الطفل للأدوار المستقبلية من خلال تقمص الشخصيات والألعاب الإيهامية.
٣. يـدرب اللعب الطفل على بعض المهارات الحركية والوجدانية والاجتماعية والعقلية؛ وبذلك يساعد على نموه المتكامل.
٤. يـساعد اللعـب الطفـل في التنفيس عن الانفعالات المكبوتة بطريقة سليمة تـساعد على إيجاد السلوكيات البديلة والمرغوبة وسط الجماعة.
٥. يُعـدُّ اللعـب وسـيلة لتفريغ الطاقة المختزنة لدي الطفل، خاصة عند وجوده في أماكن ضيقة تقيد نشاطه الحركي لفترة طويلة.
٦. يحقـق اللعب الإمتاع للطفل باعتباره نشاطًا حُرًا غير مقيد بتوجيهات أو قيود معينة إلا في الألعاب التعليمية.
٧. ينمـي لـدي الطفـل حب المعرفة والاسـتكشاف ويُشبع حب الاستطلاع، مما ينمي لديه القـدرة علـى التحلـيل والـربط والـتفكير وحـل المشكلات. (أحمد مصطفي شلبي، ٢٠٠١، ٥-٧).

ثالثًا: مدى انتشار الألعاب الشعبية في أقطار الوطن العربي في الماضي والحاضر:

تُعتـبر اللعـبة الـشعبية جـزءاً مـن ذاكـرة المجـتمع، لأنها حية وليست جامدة، وتستمر

باستمراره وتتطور بتطور الحياة فيه، وهي سجل لواقع الحياة اليومية، تتغير وفقًا للتغيرات الحادثة في هذا المجتمع، وتمتد بامتداد خيال الأطفال وابتكاراتهم، خاصة حينما يتجاوزون أساليب ممارستها بما يتوافق والوضع الراهن الذي يكونون فيه، وبما يضيفه خيالهم الواسع عليها، فالطفل يسعد مع هذه الألعاب، ويجد فرصًا عديدة للتنويع والتغيير والابتكار، فهي ألعاب ترتبط بالقصص والحكايات، وتصاحبها الأغاني والإيقاعات، وتحكمها المعاني والتعبيرات، وبالتالي يستطيع هذا الطفل أن يبني هويته الذاتية وينمي مفهوم الذات لديه، ويحافظ على شخصيته العربية المميزة من خلال ممارسته لهذه الألعاب، ومشاركة أقرانه في أنشطتها. (عبد التواب يوسف، ٢٠٠١، ٣٢). بل يستطيع الطفل من خلال ألعابه أن يؤكد على عمق انتمائه لثقافته العربية الأصيلة، فمن يدرس تاريخ التراث العربي سوف يجد هذه الفنون والألعاب مدونة في كتب الأدب والشعر منذ القدم، وهي من أهم أدوات توثيق وحفظ تراث الشعوب. ولأهمية هذا التراث الجميل نجد أن هذه الألعاب قد استأثرت باهتمام الشعراء حتى أنها استُخدمت في الوصف والتشبيه، وذُكرت كثيرًا في المعلقات وأشعار العرب. فامرؤ القيس مثلاً يصف سرعة جواده، وتناسق حركته بحركة (خذروف الوليد) فيقول:

(دريد كخذروف الوليد أمره   تتابع كفيه بخيط موصل)



شكل رقم (٢) لعبة الخذروف

والخذروف هو ما يُسمى (فرَّارة الخيط)، وهي عبارة عن قطعة مستديرة كالزرار مثلاً

بهـا ثقبان يُمرر بينهما خيط متصل، حيث يدخل الطفل إبهاميْ يديه في طرفي الخيط، بحيث يكـون الخـذروف في الوسـط، ثـم يلـف الخـذروف حـول نفسه عدة لفات، ويبدأ في شده وإرخائـه والـسحب إلى الجانبين، عندها يدور الخذروف دورانًا سريعًا ويصدر صوتًا شبيهًا بطـنين الـنحل، وهـذا ما عناه امرؤ القيس في وصفه. وفرارة الخيط وُجدَت في مختلف أنحاء الـوطن العربـي كـواحدة مـن مـصنوعات الـصغار، والاخـتلافات بيـنها يكمـن في نوعية الخـذروف، فالـبعض اسـتخدم الأزرار، وآخـرون اسـتخدموا قطعة صفيح لصنعه، بينما اعتمد آخرون على استخدام أغطية الزجاجات المعدنية وتسطيحها. ويُلاحظ أن هذه اللعبة قـد حملـت تـسميات مختلفة وفقًا للهجات المحلية للأقطار العربية، فهي تُسمى (بوزنان) و (فرارة الخيط) و(اليويية).

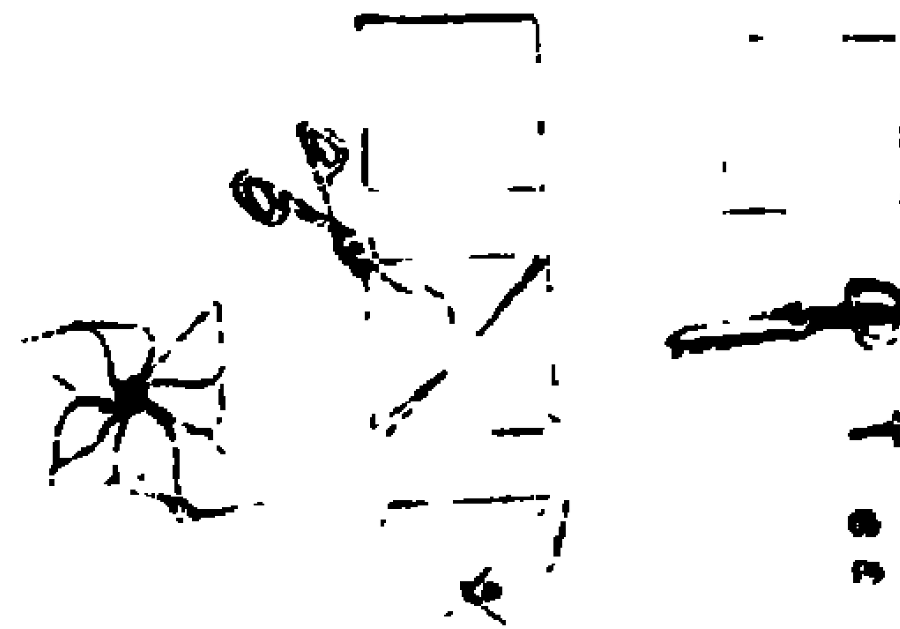
وهـناك لعـبة أخرى ذُكرت في كتب الأدب العربي، ومازالت موجودة إلى وقت قريب، وهي لعبة (الفرارة) أو (أبو الرياح) حيث يقول الشاعر:

مـسيلمة الـيمامة كـان أدهـى ... وأكـذب حـين سـار إلى الـنجاح

لـيخدم قـومه بابـي ريـاح ... وقـارورة ومقـصوص الجـناح

ويقـول أحمد تيمور عن هذه اللعبة في كتابه (ألعاب العرب): " أبو رياح بمعنى طائش، تـشبيها له بتمثال من نحاس على عمود من حديد فوق قبة بحمص يدور مع الرياح، ويُسمى بـه أيـضًا مـا يعملـه الصبيان من ورق مقصوص يدور عليه، ويلعبون به. " (أحمد تيمور، ١٩٤٨، ٩٦). والفـرارة هـي إحدى الألعاب التي يصنعها الأطفال في معظم أرجاء الوطن العربـي، حـيث تحمـل تـسميات عـدة، فهي في ليبيا والكويت وتونس والمغرب تحمل اسم (الفـرارة)، بيـنما تُسمى (الدوّامة) في سوريا وفلسطين ومصر والأردن، وتُسمى (المروحة) في الـسعودية وعمان والإمارات وقطر. كما تتفاوت الخامات التي تُصنع بها (الفرارة) وفقًا للبيـئة المحلـية، فهـي تُـصنع في معظـم أنحـاء الوطن العربي باستخدام الورق، بينما تنفرد الـسعودية بـصناعتها مـن سعف النخيل، وتُصنع في الإمارات وعمان باستخدام الخوص. بصفة عامة، فإن شكل (الفرارة) هو واحد في كل الأقطار العربية، وإن تفنن بعض الأطفال في استخدام أكثر من مروحة فيها، ويمثل الشكل التالي خطوات صناعة الفرارة.

شكل رقم (٢) يوضح شكل وخطوات صناعة الفرارة



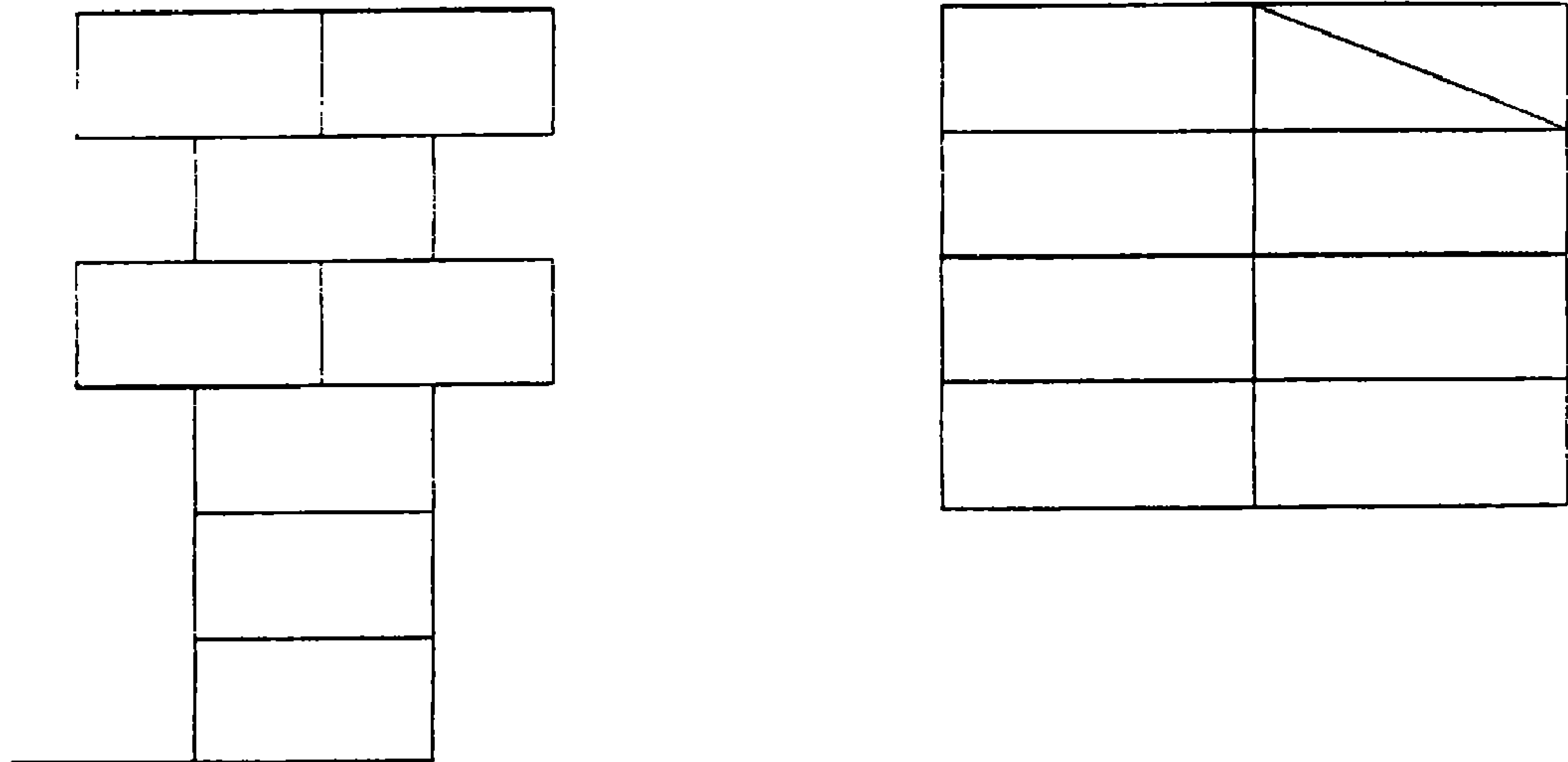
وفي حقيقة الأمر، فإن كثيراً من ألعابنا الشعبية المشتركة مازالت تُمارس في أرجاء الوطن العربي إلى يوم قريب، وهي تتشابه إلى حد كبير في أساليب ممارستها لتخبرنا بأننا أبناء وطن واحد، وبأننا أبناء فكر وانتماء مشترك ينبع من الأساس الذي يشكل ثقافتنا الجميلة الراسخة. إذ إن المتتبع لألعاب الأطفال الشعبية في أرجاء الوطن العربي الجميل سيجدها متشابهة إلى حد مذهل، بل تكاد تكون واحدة في أساسها، والاختلاف الوحيد بينها يكمن في التعبيرات والكلمات التي تصاحبها. حيث تخضع تلك التعبيرات للهجات المحلية والتسميات المرتبطة بالبيئة المحيطة، فأبناء البحر لهم تعبيرات واهتمامات تختلف بالتأكيد عن تلك التي لدى أبناء الجبل، أو أبناء الصحراء، وأبناء المدن لهم ممارسات تختلف عن أبناء البوادي والقرى، لذلك نجد الاختلاف في الشكليات، أما الجوهر فهو واحد. وهذا ما تظهره بوضوح دراسة مقارنة بين الألعاب الشعبية في الوطن العربي، بدأتها منذ سنوات عدة وبلورتها في كتابي (طيارة ورق). وهو كتاب يحوي كنوزاً من ألعاب الأطفال العربية التي توضح مدي انتشار الألعاب الشعبية المشتركة في الوطن العربي، حيث اعتمدت في تجميع المعلومات على مراسلة عدد من الأصدقاء والصديقات بامتداد الوطن العربي الكبير، واستطعت أن أجمع (٦٤) لعبة شعبية مشتركة بيننا نحن أبناء الوطن الواحد، اتفقنا في جوهرها وأساسها، وتنوعت تسمياتها وألفاظها وفقاً للبيئة المحلية واللهجة العامية لكل قطر عربي (سكينة إبراهيم بن عامر، ٢٠٠٥). ومن خلال هذه الدراسة تتضح أهمية اللعبة الشعبية في الحفاظ على الهوية الذاتية للطفل، والتي تبلورت من خلال انتشار الألعاب الشعبية المشتركة بين الأطفال في ذلك الحين. ولتوضيح هذا التشابه والتأثير يمكن اختيار نموذجين للعبتين شعبيتين كانتا الأكثر انتشاراً آنذاك، هما لعبة (المَقَلاة)أو ما تُسمي (العصفورة والمضرب، أو الطقيرة أو القال) وهي عبارة عن عصاتين إحدهما قصيرة، والأخري طويلة نسبيًا، حيث يحدد الملعب الخاص باللعبة، وهو ملعب يختلف في قطر عربي، فهو قد يكون حفرة في الأرض، أو يكون حجرين متجاورين، وما شابه. وتعتمد هذه اللعبة في أساسها على ضرب العصا الصغيرة الملقية بالعصا الطويلة، ورفعها عن الأرض، ومن ثَمّ إرسالها إلى أبعد مسافة حسب قوانين كل قطر عربي. ويوضح الشكل التالي كيفية ممارسة هذه اللعبة.

شكل رقم (٤) لعبة المقلاة



وبالـرغم مـن أن هـذه اللعبة كانـت منتشرة بشكل واضح منذ ما يقرب من عقدين من الـزمن، إلا أنهـا تكـاد تختفـي في الوقت الحاضر؛ إذ لم يتعرف عليها سوى عدد محدود من الأطفـال بنـسبة (١٧,٣ ٪) مـن المجمـوع الكلـي للمـبحوثين، رغـم تعرف أولياء الأمور والكـبار المـشاركين في الاسـتبيان، عليها، وهذا مؤشر خطير على اندثار العديد من ألعابنا وتـراثنا في ظـل تجاهل المجتمع لهذا التراث، ووجود هوة ثقافية بين الأطفال والكبار. وهذا مـن النتائج المهمة التي أوضحتها الدراسة الميدانية، والتي سوف يتم التعرض لها بالتفصيل في حينه.

أمـا اللعبة الثانية التي تم عرضها على المبحوثين للتعرف عليها فهي لعبة (الحَجْلَة) والتي تُعـرف أيـضًا باسـم (النقيـزة أو الطـاق أو الأولى أو الشريطة) كما تُسمي في كل قطر عربي بلهجتـه المحلـية، وهي عبارة عن ملعب مكون من مجموعة من المربعات تُخط على الأرض حسب نوعية اللعبة، ويمكن إدراج الملاعب الآتية كنماذج للتوضيح:



شكل رقم (٥) يوضح نماذج للملاعب الخاصة بلعبة (الحجلة)

وتعـتمد لعبة (الحجلة) على استخدام قطعة حجر مستدير يتم دفعه بالقدم أثناء اللعب، ويُشترط عـدم وقـوع الحجر ولا القدم على الخطوط الخاصة بالملعب. كما أن هناك أنواعًا متعددة مـن هـذه اللعبة تحكمها مجموعة من القواعد والقوانين التي تحدد سهولة أو صعوبة اللعبة، وفقًا لمهارة كل لاعبة. ويوضح الشكل التالي كيفية ممارسة لعبة (الحجلة).



شكل رقم (٦) يمثل طريقة لعب الحجلة

وتُعتبر هاتان اللعبتان معروفتين في كل أنحاء الوطن العربي. حيث كان الأطفال يمارسونها فعليًا في الربع الأخير من القرن السابق. وهما تُعتبران من الألعاب المفضلة لدي الأطفال في معظم أنحاء الوطن العربي، حيث يوضح المسح المكاني بالخريطة التراثية مدى انتشار هاتين اللعبتين في العقدين السابقين، حيث كان معظم أطفال الوطن العربي يمارسون هذه الألعاب بشكل متقارب وقوانين تكاد تكون واحدة رغم الاختلاف في التسميات المحلية؛ إذ تنوعت تسميات اللعبتين من قطر إلى آخر، فلعبة المقلاة تُسمى في ليبيا (الطقيرة)، وفي مصر(العصفورة والمضرب)، وفي (السعودية (قب قلين)، وفي عمان والبحرين (الوسلي). بينما تُسمى في لبنان وسوريا(الحاخ)، وفي اليمن(القال)، والإمارات العربية(المكصي والمطواع)، وفي السودان(سكج بكج). أما لعبة(الحجلة) فهي أيضًا تحمل تسميات متنوعة، فهي في ليبيا (النقيزة)، وفي مصر(الأولَى)، وفي فلسطين(الربازة)، وفي المغرب(الشريطة)، وفي السودان (الحجلة والبربرة)، في سوريا (السكينة)، وفي لبنان(الإكس)، وفي الكويت (الحيلة). أما في العراق فتُسمى(الطاق)، بينما تُسمى في اليمن(الوقل والشبدلة)، وفي الإمارات العربية تُسمى(الكحيف)، وفي عمان(الكبية)، أما في قطر فتُسمى (الجحيف) وتُسمي أيضًا (الحويم). ويلاحظ أن اللعبتين تُلعبان بالأسلوب نفسه، ويتشابه كبير في الأسس والقوانين، بينما تكمن الاختلافات في شكل الملعب أحيانًا، وفي نوع الأطفال الذين يمارسونها، ففي ليبيا مثلاً تنفرد البنات بلعبة (الحجلة) ومن يمارسها من الأولاد يُطلق عليه لقب (خي خواته). بينما ينفرد الأولاد بلعبة (المقلاة) ولا

يجوز للبنات المشاركة في هذه اللعبة، وكل من نشارك فيها يطلق عليها لقب(حاج ذكر). وهذا أسلوب ساخر يستخدمه الأطفال في مختلف أقطار الوطن العربي كلٍّ وفقا للهجته المحلية، انطلاقًا من ثقافة المجتمع التي تحرص على توزيع الأدوار والحفاظ على مسئوليات وتخصصات كل نوع، بعكس ما هو موجود حاليًا، إذ لم يعد تقسيم الأدوار واردًا بين الذكور والإناث، وصار الجميع يشتركون في الألعاب والملبس والسلوك. وهذا نتيجة طبيعية لتغير المفاهيم والتقاليد في المجتمعات، إلى جانب سيطرة ثقافة المجتمعات الأخرى التي تتجاوز كثيرا عن هذه التقسيمات، ولا تهتم بتوزيع الأدوار بين الذكور والإناث ولا تدريبهم على هذا التوزيع.

ولتوضيح مدي انتشار اللعبة في الوقت الحاضر، فقد تم توزيع استمارة استبيان لقياس مدي تعرف الطفل العربي عليها، وذلك بتعميم الاستمارة من خلال البريد الإلكتروني حيث تظهر نتائج التحليل أن نسبة الأطفال الذين تعرفوا على لعبة (الحجلة) أو مارسوها فعليًا لا تزيد على (٢, ٣٤٪) من نسبة الأطفال الذين استجابوا لاستمارة الدراسة، في حين لم يتعرف نسبة كبيرة من الأطفال على لعبة (المقلاة)؛ إذ لم يتجاوز عدد من تعرفوا على اللعبة نسبة (٣, ١٧ ٪) ممن شاركوا في الاستبيان. وهذه النتيجة تدل دلالة واضحة على تراجع ممارسة هاتين اللعبتين ـ وغيرها من الألعاب الشعبية ـ من قِبَل الأطفال العرب، وهنا أوجِّه الاتهام إلينا، نحن الكبار ممن مارسنا هذه الألعاب وعرفناها، وتوارثناها عن آبائنا وأجدادنا، إذ إننا لم نهتم كثيرًا بنقلها إلى الجيل الحالي واكتفينا بترك هذه المهمة إلى وسائل الإعلام من الفضائيات وشبكات المعلومات، لتربي أطفالنا، وتغرس ثقافات العولمة في نفوسهم، ولكن دعونا نخدع أنفسنا وندَّعي بأن السبب في هذا التراجع ربما يعود إلى تغير طبيعة المجتمعات العربية في ظل انتشار وتطور وسائل الاتصال، وتعرض الطفل العربي إلى الثقافات الأخرى الواردة عليه من المجتمعات المختلفة بشكل يؤثر في ثقافته تأثيرًا كبيرًا. فالطفل العربي يستقي حاليا ألعابه وتعبيراته وسبل ممارساته من الثقافات الأخرى التي يتعامل معها من خلال وسائل الاتصال المتعددة، وعلى سبيل المثال، فإن الطفل العربي، وكل أطفال العالم، يعرفون لعبة (بي بليد) التي انتشرت من خلال مسلسل الرسوم المتحركة (فريق النمور) وبطله (كوكي)، ولكن لم يربط أيٌ منهم بين هذه اللعبة التي أتت إليهم من خارج الحدود، وبين لعبة (الدوَّامة) العربية الأصل التي وصف بها المتنبي خَيْرة (عمرو بن هند) ودورانه وعدم استقراره وثباته قائلاً (أحمد تيمور، ١٩٤٨، ٢٨):

لــك الســـدير وبـــارق — ومــــرابض الخورنــــق

والقـــصر ذو الـــشرفات — ومــن الــنخل والــزنبق

ثالثاً: تأثير العولمة على الهوية الذاتية للطفل العربي:

تُعتبر الهوية الذاتية للفرد حقًّا من حقوقه الإنسانية، وحاجة عند كل إنسان اجتماعي، ومع هذه الحاجة يتولد مفهوم الذات ويدرك الإنسان معني انتمائه، بل يستطيع أن يحدد من هو، ويعرف أيضًا لماذا هو في هذا المكان، ويقرر لأي شيء يصلح. ولأن الهوية دائمًا منطلق لأفعال الإنسان وهدف لها، ومبرر لوجوده الجماعي، وهي التي تحرك لديه غريزة البقاء وإثبات الذات - فإن أي تهديد لهذه الهوية هو في حقيقته تهديد لكل فرد ينتمي إليها، ومن ثَمَّ يتصدى الفرد للدفاع عنها بكل ما يملك من قوة، ويتمسك بمجتمعه، ويضفي قيمًا عُليا على هذا المجتمع ويرفعه فوق بقية المجتمعات. (نديم البيطار، ١٩٨٢، ٢٦) ويمتد دفاعه عن هذه الهوية بتوريثها للأجيال التالية مستخدمًا في ذلك كافة الأوعية الثقافية التي تحفظ هذه الهوية وتميزها عن ثقافات الآخرين، وتحفظ عادات وقيم وتقاليد الشعب وتنقلها إلى الجيل التالي من أجل استمرارية هذه الهوية والحفاظ عليها. ولأن اللعبة الشعبية من أهم أنواع الأنشطة التراثية التي يمارسها الطفل ويستمتع بها ويحتفظ بتأثيرها عليه على المدى الطويل، فقد اعتُبرت وعاء تربويًا مهمًا لنقل ثقافة الشعوب بين الأجيال، وأداة مهمة للحفاظ على هوية الطفل وتأكيدها؛ إذ تتصف هذه اللعبة بالعراقة والأصالة، بالإضافة إلى أنها سهلة وبسيطة وميسورة، وتعكس مفاهيم الجماعة، وتحتوي على العادات والتقاليد والتراث الخاص بالشعب، كما أنها تمتلئ بالقيم والأخلاقيات ومكونات الثقافة الخاصة بالمجتمع، إلى جانب أن لها قدرة فائقة على الاستمرار بين الأجيال، وحتى لو اختفت مرحليًا، فإنها عادة ما تعود من جديد إلى ساحات الملاعب. فالألعاب الشعبية، باعتبارها نموذجًا من التراث الشعبي، تعبر عن واقع حياة الناس وتجاربهم بكل ما فيها من تنوع، والاحتفاظ بها وممارستها يكون حافزًا للفرد كي لا يتغرب عن واقعه أو يبتعد عن ماضيه وحضارة أجداده، إذ إن الحفاظ على هذه الألعاب إنما هو حفاظ على ذاكرة الأمة، ومن لا يعرف ماضيه جاهل وضائع كما قال الكاتب الروماني(شيشرون؟) والأمة التي تنسى ماضيها ترتبك في حاضرها ومستقبلها. (نمر حسن حجاب، ١٩٩٢، ١٨٩) ولذلك، فإن النظر إلى التراث باعتباره حافزًا للأمة لبعث ماضيها والحفاظ على أصالتها يتوقف بشكل كبير على تداخل الثقافات وامتزاجها في إطار الرؤى المعاصرة النابعة من تأثيرات العولمة على المجتمعات الحديثة، والتي جعلت من العالم قرية كونية تتعامل باقتصاد واحد وسياسة واحدة وفكر وثقافة واحدة نابعة من ثقافة الأقوى ممن يمتلك القوة والتقنية والسلطة، وبهذا تتلاشى الحدود الفاصلة بين الثقافات، وتندثر الثقافات المحلية وتذوب في تلك الثقافة المُعولَمة؛ حيث أصبحت ظاهرة العولمة من الإفرازات الأساسية للتطور الهائل في المجتمعات، والذي تفجر بصورة غير مسبوقة في العقدين السابقين، حتى أنها، أي العولمة، أصبحت واقعًا نعيشه ونُجبر على المعايشة معه يوميًا بحلوه ومره، إذ تغيرت فيه

والقادسية كلها والبدو   من عاد ومن مطلق

وتظل في دوامة الموسو   لود تطل معها وتحرق

فلئن بقيت لتبلغن   رماحنا منك المنخنق

ولعبة الدوامة أيضًا من الألعاب العربية المشتركة في أنحاء الوطن العربي، وهي عبارة عن مخروط من الخشب في نهايته مسمار معدني، ويُستخدم خيط خاص لتدويرها على الأرض، وتجري مسابقات وألعاب عدة بها. ويشترك أطفال الوطن العربي في قوانين هذه اللعبة وأسلوب ممارستها، رغم اختلاف تسمياتها المحلية، حيث تُسمى في ليبيا (الزغدة)، وفي السعودية وعمان وقطر (الناعور)، بينما تُسمى (بالنحلة) في مصر وسوريا ولبنان والأردن، وتُسمي في الكويت (البلبول)، وفي العراق (المصرع)، وفي تونس (تزغيت والزربوط)، وفي المغرب (طرومبيا). بينما تُسمى في اليمن (دوامة)، وفي الإمارات العربية (الزبوت والترتور)، وأخيرًا تُسمى في السودان (قرقور).



شكل (٧) لعبة الدوامة

وفي حقيقة الأمر، فإن لعبة (بي بليد) التي تُعد نموذجًا مطورًا للعبة (الدوامة) التي انتشرت مؤخرًا بشكل واسع بين الأطفال، إنما هي محاولة من اليابان لعولمة لعبة شعبية تُمارس بين الأطفال اليابانيين، ونشرها بين أطفال العالم من خلال برامج الرسوم المتحركة التي تجذبهم وتستحوذ على اهتمامهم. وبإمكاننا نحن العرب - أن نستخدم الأسلوب نفسه لنشر ثقافتنا وعولمتها وإدخال ألعابنا العديدة إلى المجتمع الدولي، خاصة وإننا نمتلك من الكنوز ما يمكننا من فرض ثقافتنا والحفاظ عليها.

الدنيا كلها، وذابت من خلاله حدود الزمان والمكان، وتراجعت بسببه حدود الدول القومية وتلاشت ثقافات الشعوب المحلية أمام آليات هذه العولمة واقتصاديات سوقها التي تكتسح كل شيء أمامها. ونتيجة لكل ذلك أصبح الفرد الذي يعيش في وطنه يجول حول العالم جالسًا، يتأثر بما يحدث حوله من أحداث سلبًا وإيجابًا شاء أم أبى. وإن كان بإمكانه أن يؤثر ولو بقدر محدود، في الآخرين، خاصة وأن تداخل هذه الثقافات في ظل العولمة الثقافية يجعل من العسير التعرف على أسلوب حياة المجتمعات المعاصرة، وهذا بدوره انعكس سلبًا على ثقافة الطفل، وجعله يبتعد تمامًا عن ثقافته وواقعه وتاريخه. (علي الحوات، ٢٠٠٣، ٢٢٥). ولهذا يجب علينا، كتربويين، أن نحصن الطفل بخلفية ثقافية وفكرية واسعة وشاملة حتى يتمكن الطفل من التعايش والتفاعل مع إفرازات العولمة بكل إيجابياتها وسلبياتها، من خلال الاهتمام بالثقافات المحلية، واعتبارها من أهم الآليات التي يمكن الاعتماد عليها للحفاظ على هويتنا الذاتية من جهة، ولعولمة هذه الثقافات وإدخالها لثقافات الآخر من جهة أخرى؛ خاصة من خلال تفعيل أدوات الثقافة المحلية، ومن أهمها اللعبة الشعبية باعتبارها مكونًا ثقافيًا محببًا للنفس خاصة لدي الأطفال، وأسلوبًا مغريًا يمكن الاستفادة من خصائصه ومميزاته في التأثير في الآخرين.

الجزء الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة
انعكاس متغيرات العولمة على الثقافة المحلية للطفل العربي

تقيس الدراسة الميدانية الامتداد التاريخي لممارسة الألعاب الشعبية بين الجيل الحالي وجيل الكبار، وكيفية ممارستهم لهذه الألعاب، ومدي تأثرها بالثقافات الأخرى الوافدة من خلال استخدام وسائل الإعلام، وذلك من خلال تحليل نتائج الاستبيان الموزع على عينة الدراسة، وفيما يلي النتائج العامة للدراسة الميدانية:

أولاً: مدى تعرُّف الأطفال على الألعاب الشعبية:

افترضت الدراسة وجود علاقة ارتباطيه ضعيفة بين معرفة الأطفال لبعض الألعاب الشعبية التي يعرفها أولياء الأمور والكبار المحيطين بالطفل، حيث كانت إجابات المبحوثين عن أسئلة الاستمارة المتعلقة بمدي معرفتهم للعبتين المرفقتين كالآتي:

جدول رقم (٢)

يبين مدى معرفة الأطفال والكبار للعبتين

معرفة اللعبة	لعبة المقلاة		لعبة الحجلة	
	ك	٪	ك	٪
الأطفال	٤٩	١٦,٣	٥٢	١٧,٣
الكبار	٢٨٣	٩٤,١	٢٩١	٩٦,٦

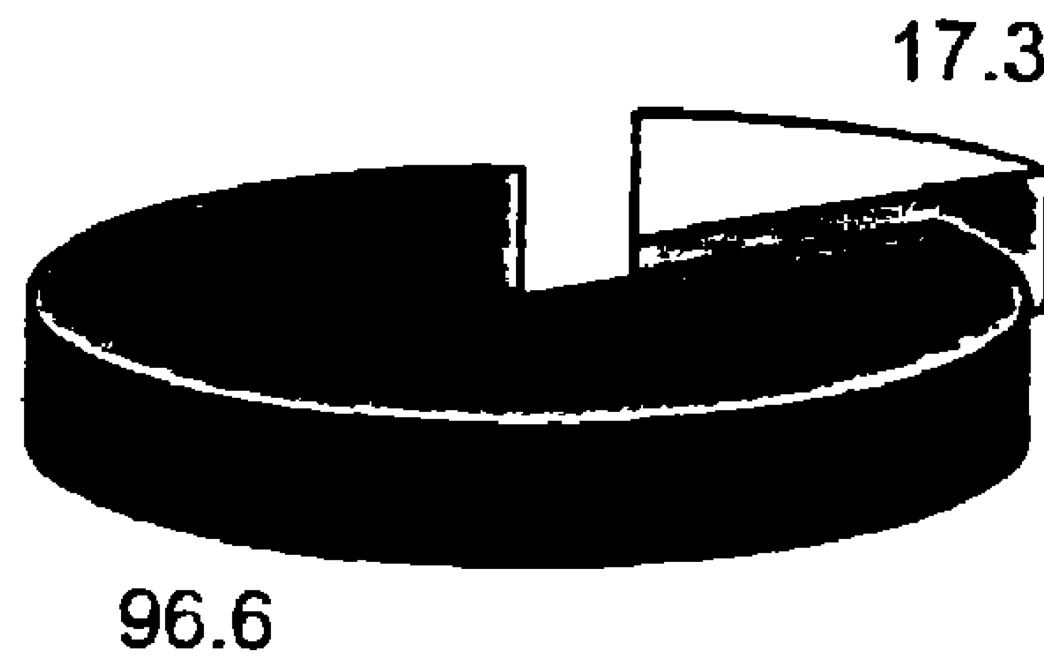
يبين الجدول الاختلاف الواضح بين الأطفال والكبار في درجة تعرُّفهم على لعبتَيْ (المقلاة) و (الحجلة)؛ حيث لم تتجاوز نسبة الأطفال الذين تعرفوا على لعبة المقلاة نسبة (١٦,٣ ٪) مقابل نسبة (٩٤,١ ٪)، من الكبار الذين استعان بهم الطفل لمعرفة اللعبتين وأساليب ممارستها. وكذلك الحال في التعرف على لعبة (الحجلة) حيث بلغت نسبة من تعرف عليها من الأطفال (١٧,٣٪) في مقابل نسبة (٩٦,٦٪). وتبين الرسومات البيانية التالية شكل هذه العلاقة، حيث يُلاحظ الفرق الكبير ما بين معرفة الصغار ومعرفة الكبار لهاتين اللعبتين الشعبيتين.

شكل رقم (٨)

العلاقة بين معرفة الأطفال ومعرفة الكبار للعبة الحجلة

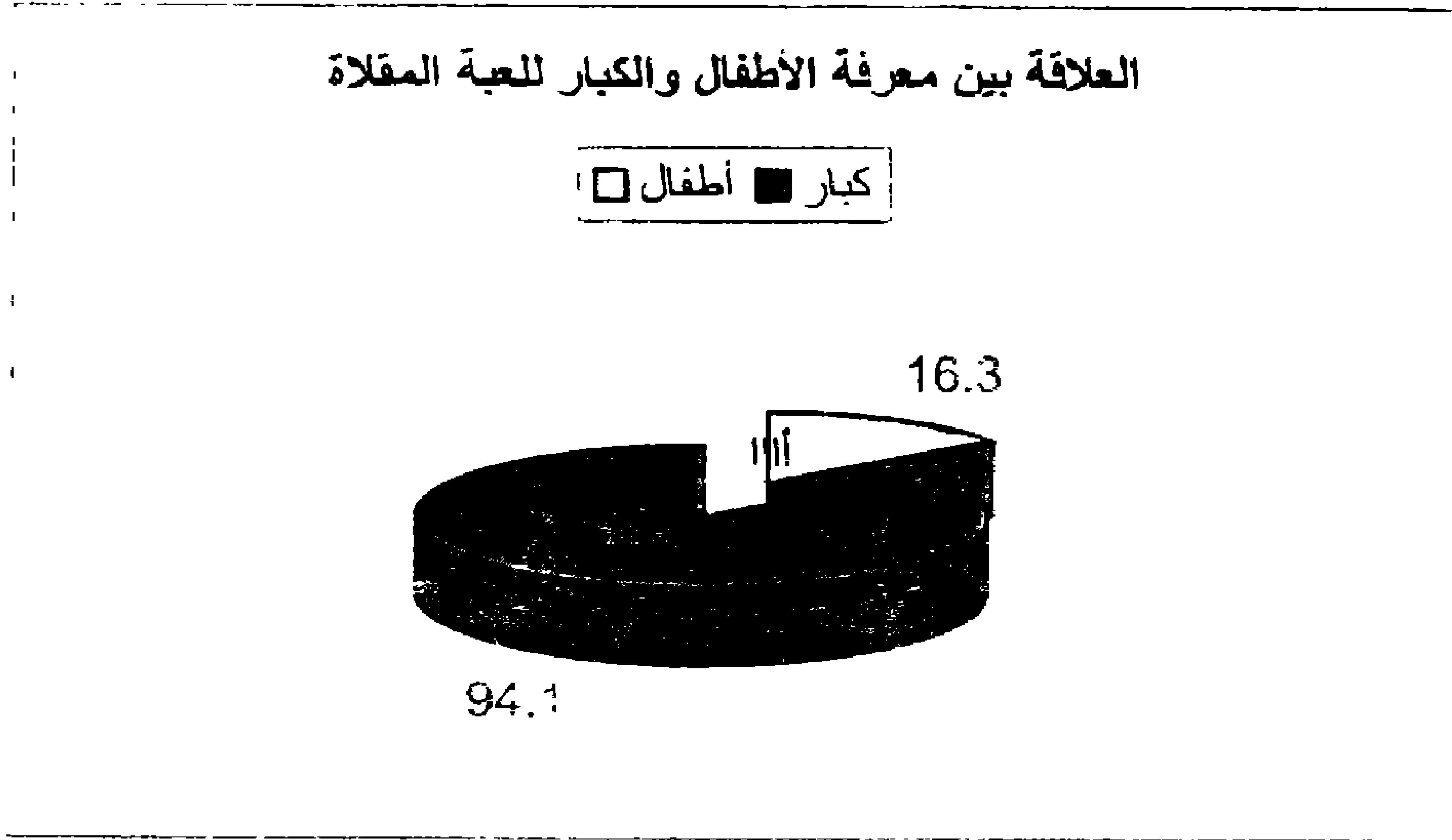
العلاقة بين معرفة الأطفال والكبار للعبة الحجلة

كبار ▣ اطفال □



شكل رقم (٩)

العلاقة بين معرفة الأطفال ومعرفة الكبار للعبة المقلاة



وبسؤال الأطفال عن أهم الألعاب الشعبية والجماعية التي يمارسونها، أجاب معظم الأطفال الذكور بأنهم يلعبون كرة القدم، إلى جانب لعبتي (عسكر وحرامية) و(البلْ ءي) بينما أجابت البنات بأنهن يمارسن لعبة (الحجلة) و (نط الحبل) و (الاستغماية)، كما أن الأطفال من الجنسين يمارسون لعبة (صيد السمك) و(كهرباء) والألعاب الفكرية مثل (بنك الحظ) و (الكوتشينة) و(السلم والثعبان)، إلى جانب ممارستهم لعدد كبير من الألعاب الإلكترونية على جهاز الحاسوب. وبسؤال الأطفال عن الأشخاص المفضلين للاستعانة بهم لمعرفة الألعاب الشعبية المرفقة. أجاب عدد كبير منهم بأنهم يفضلون الاستعانة بالمعلمين والسادة في الحصول على المعلومات أكثر من استعانتهم بالأبوين والأهل، ويوضح الجدول التالي نسب الكبار الذين استعان بهم الأطفال في الحصول على المعلومات :

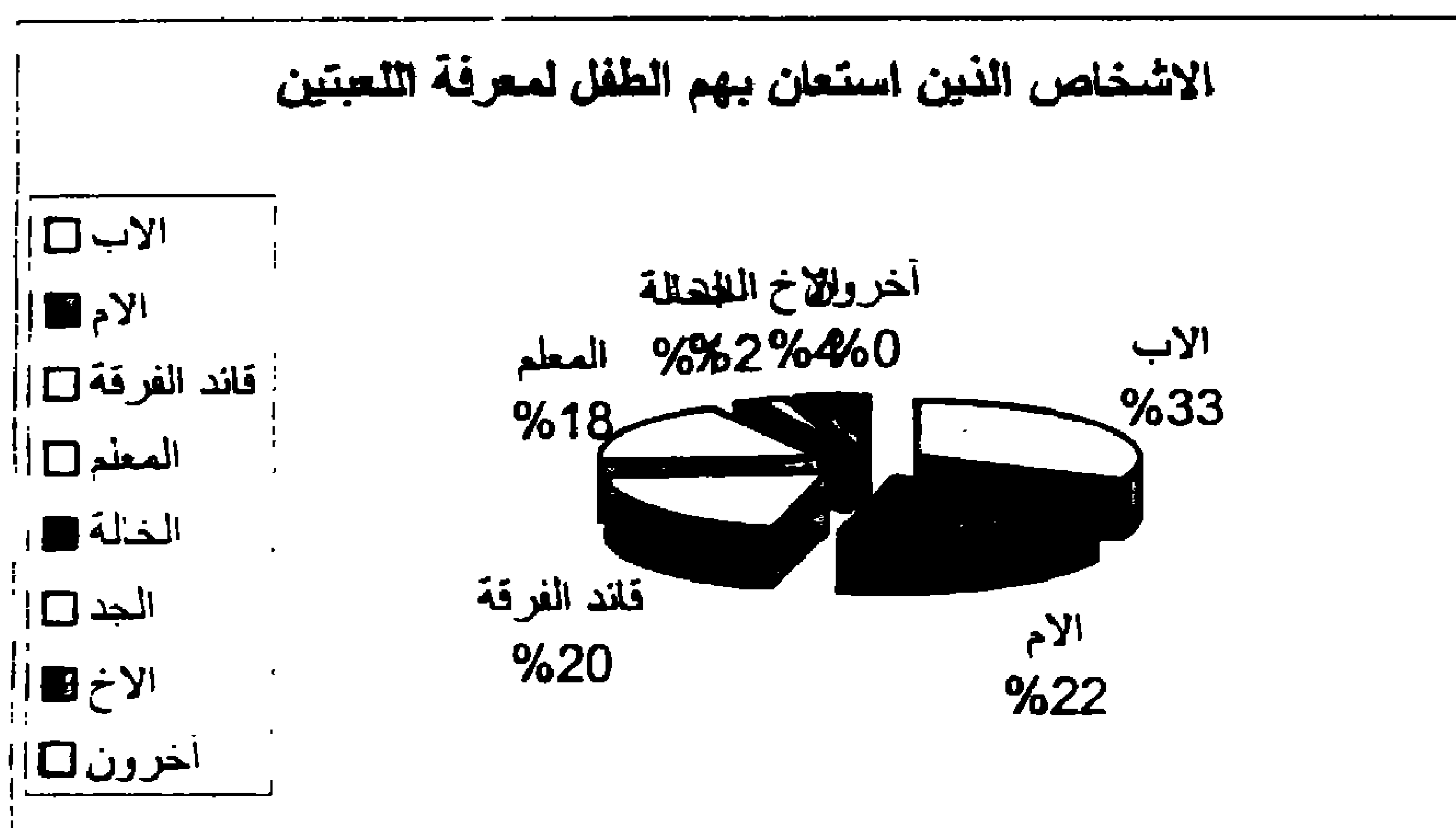
جدول رقم (٢)

يبين الأشخاص الذين استعان بهم الطفل في التعرف على اللعبتين

الأشخاص	ذكور		الإناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
قائد الفرقة	61	20.3	33	10.9	93	30.8
المعلم	29	9.6	36	11.9	65	21.6
الأب	27	8.9	31	10.3	58	19.3
الأم	23	7.6	30	9.9	53	17.6
الخالة	0	0	4	1.3	4	1.3
الجد	2	0.7	4	1.3	6	1.9
الأخ	8	2.6	5	1.4	13	4.3
آخرون	3	0.9	5	1.4	8	0.3
المجموع	135	50.8	148	49.2	301	100

شكل رقم (١٠)

يوضح الأشخاص الذين استعان بهم الطفل



يبين الجدول الأشخاص الذين استعان بهم الطفل في معرفة اللعبتين المرفقتين مع الاستبيان، حيث حصل المعلمون من الجنسين على الترتيب الأول بنسبة (٣٠,٨ ٪) في حين حصل قادة الفرق من الجنسين أيضًا على الترتيب الثاني بنسبة (٢١,٦). وهذا

يوضح تراجع دور الأسرة في الإشراف على أبنائهم ونقل ثقافة المجتمع إليهم، فالطفل حينما يستعين بالآخرين في الحصول على المعلومات، ويفضلهم على الوالدين والأهل، فهذا مؤشر يستحق التوقف أمامه من أجل دراسة الوضع الحالي لدور الأسرة في تربية الأبناء. وبصفة عامة، فإن حساب معامل بيرسون للارتباط أوضح ضعف العلاقة بين معرفة الأطفال للعبتَيْ (المقلاة والحجلة) ومعرفة الكبار لهاتين اللعبتين، حيث وجد أن درجة الارتباط تبلغ (٠,٢٥) وهي درجة ضعيفة. وبالتالي يمكن قبول الفرضية الخاصة بالبحث والتي تنص على وجود (علاقة ارتباطية ضعيفة بين معرفة الأطفال ومعرفة الكبار للألعاب الشعبية المرفقة مع الاستبيان.)

ثانيًا: العلاقة بين ممارسة الأطفال وممارسة الكبار للألعاب الشعبية:

افترضت الدراسة عدم وجود أي تغييرات في أساليب ممارسة الألعاب الشعبية، خاصة اللعبتين المرفقتين مع الاستمارة، بين الأطفال والكبار، حيث جاءت إجابات المبحوثين من الأطفال، ومن الكبار الذين استعانوا بهم للتعرف على الألعاب الشعبية، وفقًا للجداول التالية.

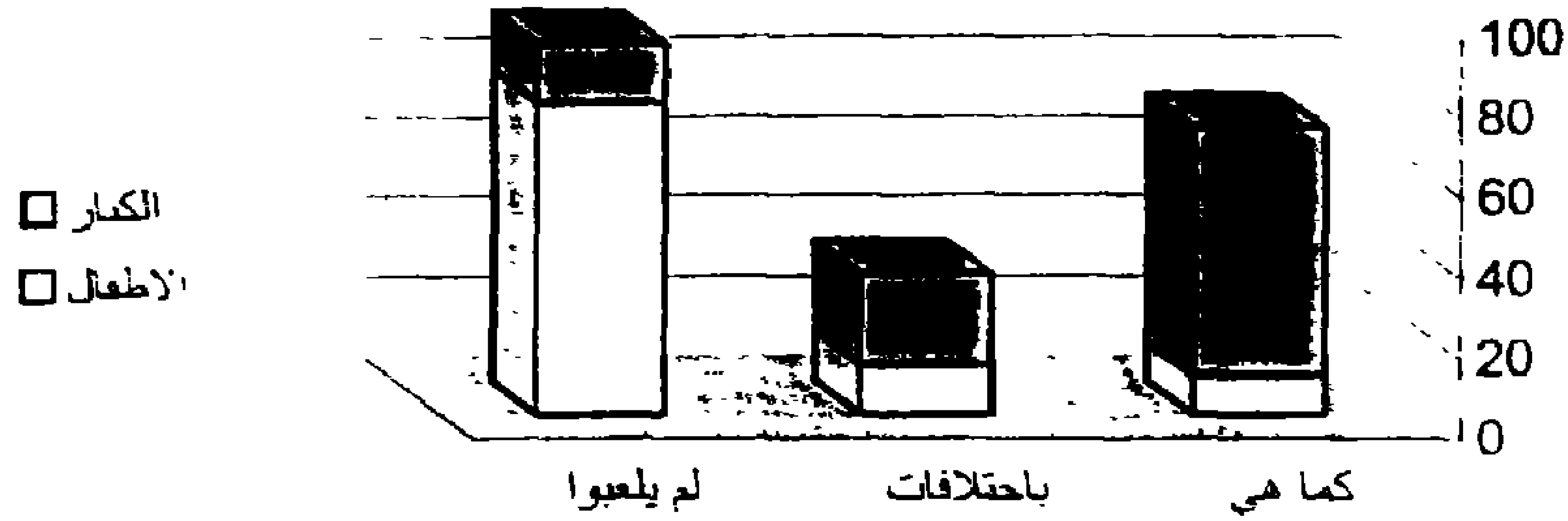
جدول رقم (٤)

يوضح الاتفاق والاختلاف بين الأطفال والكبار في ممارسة لعبة الحجلة

طريقة لعب الحجلة	الأطفال		الكبار	
	ك	٪	ك	٪
كما هي	٢٩	٩,٦	١٨٧	٦٢,٢
باختلافات	٣٧	١٢,٣	٦٩	٢٢,٩
لم يلعبوا	٢٣٥	٧٨,١	٤٥	١٤,٩
المجموع	٣٠١	١٠٠	٣٠١	١٠٠

شكل رقم (٩)

يبين الفرق بين ممارسة الأطفال والكبار للعبة الحجلة



يتضح من خلال الجدول والشكل البياني السابقين الفرق بين الكبار والأطفال في ممارسة لعبة الحجلة، فبالرغم من أن الأطفال مازالوا يعرفون هذه اللعبة ويمارسونها. كما أفادوا في إجاباتهم عن أسئلة الاستبيان، إلا أن هناك اختلافات في ممارسة هذه اللعبة، وقد تركزت هذه الاختلافات أكثر في قوانين اللعبة، حيث كانت تلك القوانين متعددة وتتدرج بتدرج مهارة اللاعب، وتزيد صعوبتها كلما زادت مهارته في ممارسة اللعبة، إلا أنها في الوقت الحالي اقتصرت على قواعد محددة تلخصت في عدم مس الخطوط بالقدم أو بالحجر. إلى جانب إتمام المرور على كل المربعات فقط، وإسقاط بقية (الأدوار) التي تميز هذه اللعبة. النقطة الأخرى التي اختلف فيها الكبار مع الصغار تتمثل في خطوات اللعبة، حيث اختصر الأطفال في الوقت الحالي خطوات كثيرة من هذه اللعبة، وألغيت (أدوار) كانت أساسية فيما مضي، وشرطا من شروط الفوز باللعبة، والي جانب ذلك، فقد تغير شكل الملعب، وإن كان تغيّرا طفيفًا لا يذكر، واقتصر على إلغاء الحدود الخاصة بكل مربع، والتي كانٍ يُشترط الوقوف عليها عند اللعب في المربع المحدد. وتُعد هذه النتيجة مؤشرًا واضحًا ومهمًا يبين طبيعة العصر الذي يعيش فيه طفل اليوم، والذي يعتمد على التبسيط والاختصار والسرعة في كل شيء. ولهذا السبب صار (دور) لعبة (الحجلة) ينتهي في دقائق، بعدما كان يستمر لساعات، ولأيام في بعض الأحيان عندما كانت تُعقد مباريات حاسمة بين أبطال اللعبة، خاصة في بعض المواسم كشهر رمضان المبارك. وفيما يتعلق بلعبة (المقلاة)، فإن التغيرات الحادثة فيها كثيرة جداً يوضحها الجدول والشكل التاليان:

ثالثاً: العلاقة بين تعرض الطفل العربي لوسائل الإعلام وممارسته للألعاب الشعبية:

افترضت الدراسة الحالية أن نوعية الوسيلة الإعلامية التي يستخدمها الطفل، تؤثر على معرفته للألعاب الشعبية وممارسته لها، باعتبار أن من أهم وظائف وسائل الإعلام نقل ثقافة المجتمع وتراثه بين الأجيال، حيث كانت إجابات المبحوثين عن أسئلة الاستمارة المتعلقة بتفضيل استخدام الوسائل الإعلامية، والتعامل معها كالآتي:

جدول رقم (٥)

الوسيلة الإعلامية المفضلة للطفل العربي

الوسيط الإعلامي	ذكور		إناث		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
التليفزيون	153	50.8	148	49.2	301	100
الراديو	97	32.2	105	34.8	202	67.1
الصحف والمجلات	137	45.5	122	40.5	259	86.1
الكتب	88	29.2	110	36.5	198	65.8
الألعاب الإلكترونية	146	48.3	139	46.2	285	94.7
الإنترنت	139	46.2	131	43.5	270	89.7

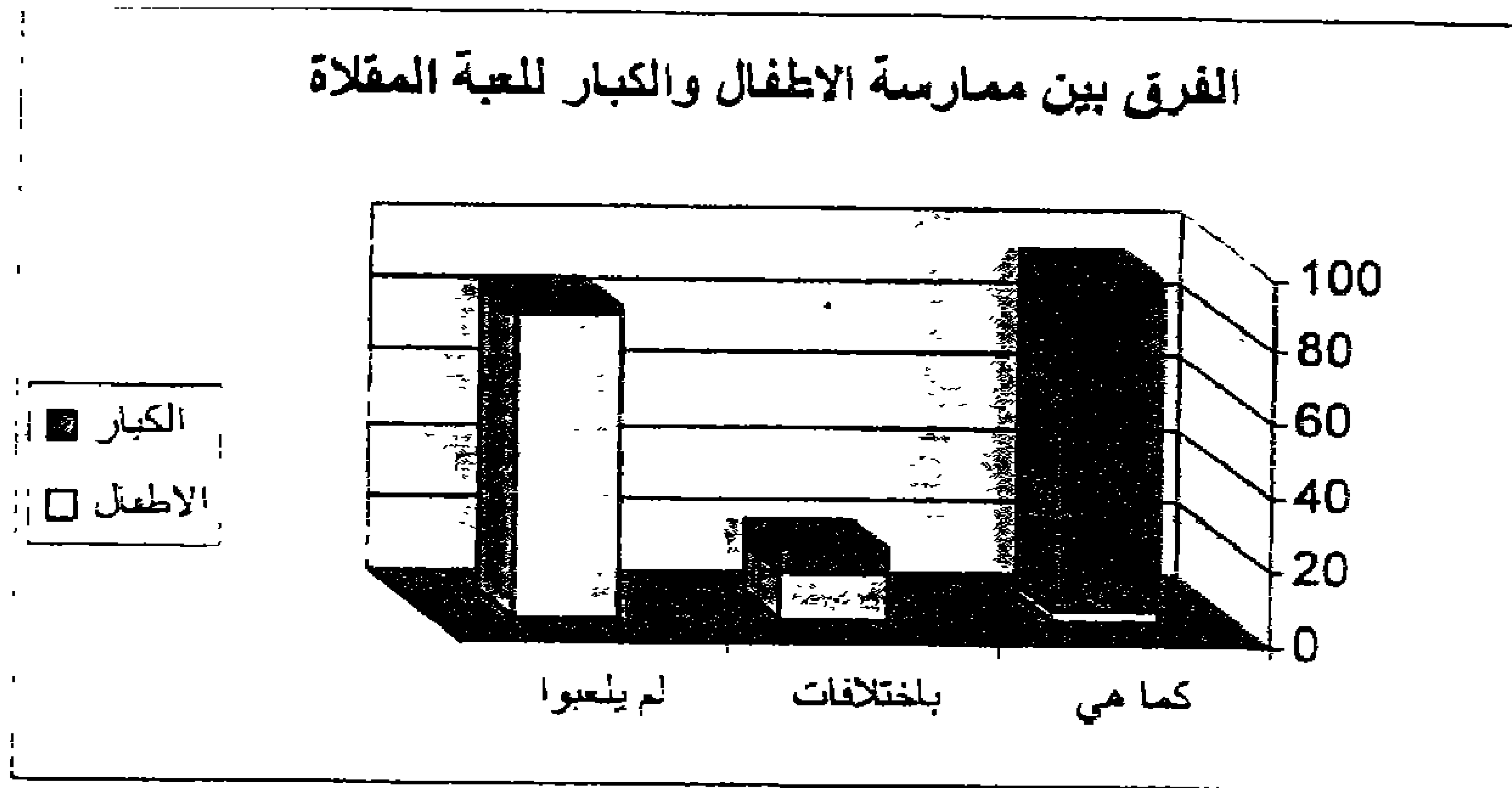
جدول رقم (٥)

يوضح الاتفاق والاختلاف بين الأطفال والكبار في ممارسة لعبة المقلاة

طريقة لعب المقلاة	الأطفال		الكبار	
	ك	٪	ك	٪
كما هي	١١	٣,٧	٢٧٣	٩٠,٧
باختلافات	٤١	١٣,٦	١٩	٦,٤
لم يلعبوا	٢٤٩	٨٢,٧	٩	٢,٩
المجموع	٣٠١	١٠٠	٣٠١	١٠٠

شكل رقم (١٠)

يوضح الفرق في ممارسة لعبة المقلاة بين الأطفال والكبار



وهنا يوضح الشكل الاختلاف الواضح ما بين الكبار والصغار في ممارسة لعبة المقلاة، فبالرغم من تعرف الكبار على هذه اللعبة وممارستهم لها في صغرهم باعتبارها من الألعاب المفضلة آنذاك، إلا أن نسبة ممارسة الأطفال، حاليًا، لها تقل بشكل واضح، حيث اختفت هذه اللعبة، ولم يعد أحد يمارسها، وحتى حينما تم شرح كيفية ممارستها لم يتعرف عليها سوى فئة بسيطة في ثلاثة أقطار عربية فقط، هي: (ليبيا والسودان واليمن) . أما بقية الأطفال في الأقطار العربية الأخرى فلم يتعرفوا عليها، واستعانوا بالكبار لمعرفتها.

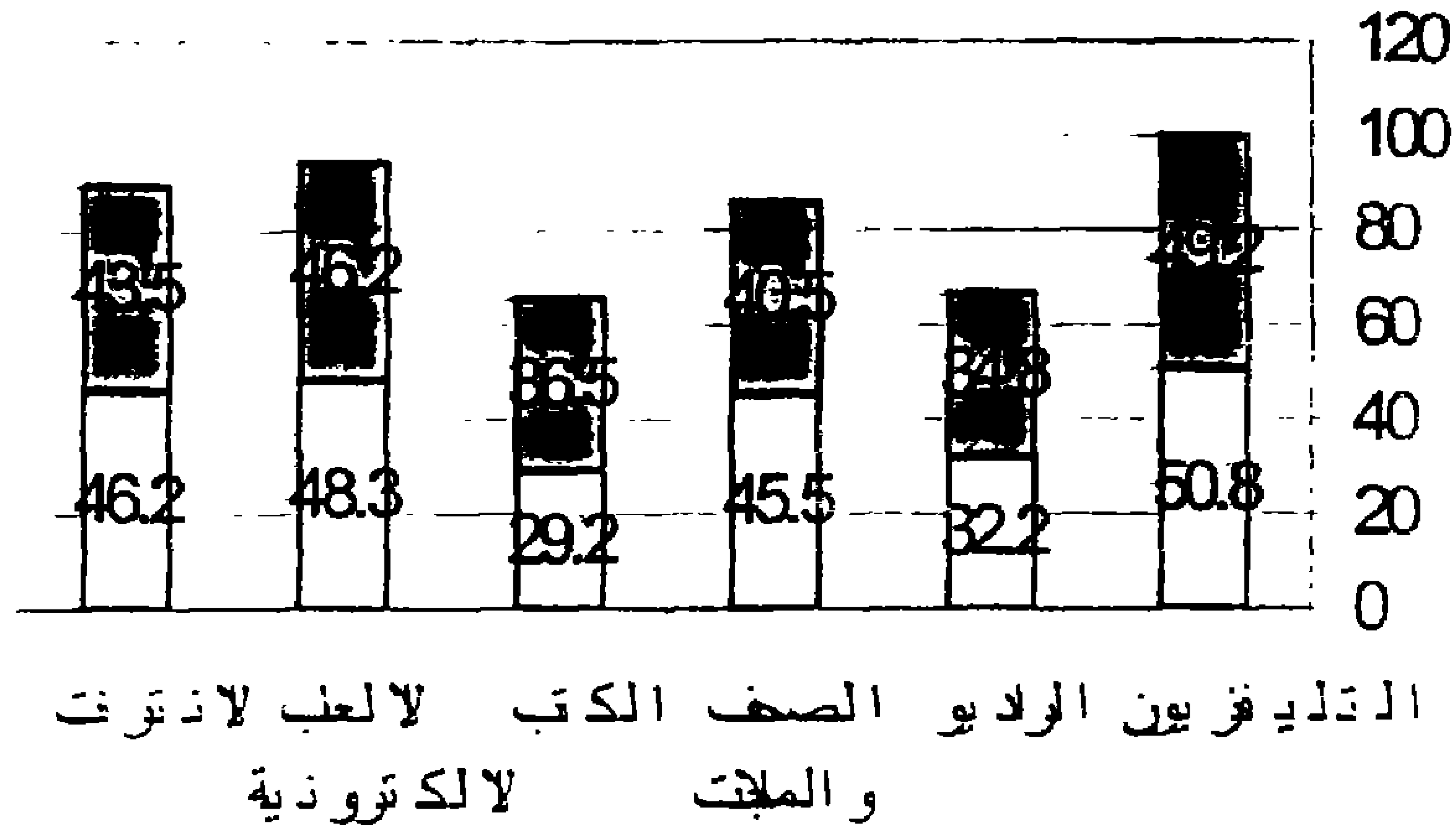
وبالرجوع إلى الفرضية البحثية التي تنص على أنه (لا توجد أي تغيرات في أساليب ممارسة الألعاب الشعبية بين الأطفال والكبار) ، فإن هناك تغيرات ملحوظة بينهما في لعبة (الحجلة) بينما لم توجد تغيرات تذكر بينهما في ممارسة لعبة المقلاة، نظرًا إلى أن الأطفال لم يمارسوا هذه اللعبة ولم يتعرفوا عليها.

شكل رقم (١١)

يبين مدى استخدام الطفل العربي لوسائل الإعلام

استخدام الطفل العربي لوسائل الاعلام

انث ذكور



يبين الجدول السابق الوسائل الإعلامية المفضلة لدي الطفل العربي، حيث احتل التليفزيون الترتيب الأول بنسبة (١٠٠٪) من تفضيل الأطفال لاستخدامه. وهذه نتيجة متوقعة، حيث أوضحت دراسات علمية عديدة أهمية هذه الوسيلة للأطفال، حيث تتيح للطفل فرص الحصول على المعلومات بطريقة جذابة ومغرية، إلى جانب ما توفره له من متعة وترفيه. وقد تراوحت المحطات التي يفضل الطفل مشاهدتها ما بين المحطات المحلية الخاصة بكل منطقة، إلى جانب بعض الفضائيات، خاصة تلك المحطات المتخصصة في بث برامج الأطفال مثل قناة (ديزني) وقناة (أرتينيز) و(سبيس تون) و (قناة النيل للأسرة والطفل)، إلى جانب بعض القنوات العامة مثل (مجموعة روتانا) ومجموعة (mbc) و(ART) وقناة الفجر و الجزيرة والمستقبل. أما عن أهم البرامج التي يشاهدها الطفل، فقد احتلت برامج الرسوم المتحركة وبرامج الأطفال والأفلام والمسلسلات والأغاني الترتيب الأول بنسب كبيرة في التفضيل، بينما اهتم بعض الأطفال ببرامج خاصة بالكبار مثل برنامج (قبل أن تُحاسبوا) وبرنامج (صناع الحياة)، إلى جانب البرامج الرياضية ونشرات الأخبار. وبالرغم من هذه المكانة التي يحتلها التليفزيون في سلم التفضيلات بالنسبة للطفل

العربي، إلا أن هذه الوسيلة لم تهتم بنشر الألعاب الشعبية العربية وتعريف الأطفال بها، رغم ثراء هذا الألعاب بمادة إعلامية تتيح لها الانتشار. وفي تجربة شخصية قدمت للتليفزيون الليبي برنامج (تراث وأجيال) في (رمضان ٢٠٠١)، وكانت تجربة ثرية لعرض الألعاب الشعبية ومحاولة تطويرها وعصرنتها، إلا أن اهتمام الكبار بهذا البرنامج كان أكبر من اهتمام الأطفال، كما أن إمكانات الإنتاج المحدودة في التليفزيون الليبي، لم تتح لهذا البرنامج الانتشار، فإن مثل هذه البرامج من الصعوبة بمكان أن تنال الاهتمام، نظراً لاحتياجها لإمكانات كبيرة من جهة، وحاجتها لاهتمام وإيمان من القائمين على برامج الأطفال بها من جهة أخرى. وفي المقابل نجد اهتماماً كبيراً وواضحاً بكثير من البرامج العالمية الخاصة بالمسابقات والألعاب الشعبية في مجتمعات أخرى، مثل برنامج (الحصن)، وهي برامج تنقل لنا الألعاب الشعبية الأجنبية الدخيلة عن ثقافتنا العربية الأصيلة، وتلاقي الاهتمام والمتابعة من المشاهدين نظراً للإمكانات الهائلة التي تُخصص لإنتاجه.

احتلت الوسائل الإلكترونية المتمثلة في الألعاب الإلكترونية (٩٤,٧٪) واستخدام الإنترنت (٨٩,٧٪) في الترتيب الثاني من تفضيلات الأطفال للوسائل الإعلامية. فبالرغم من أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٥٣,٥ ٪) لا يمتلكون أجهزة حاسوب خاصة بالأسرة، إلا أن انتشار مراكز الإنترنت في كل مكان، أتاح للأطفال ممارسة الألعاب الإلكترونية والتعامل مع الإنترنت بسهولة ويسر، وهذا أدى إلى تفضيل ممارسة هذه الألعاب الإلكترونية، والارتباط بها ومعرفتها، أكثر من ممارسة الألعاب الشعبية الجماعية، خاصة لما تتميز به من تفاعلية وتشويق وإمتاع للطفل. وفي المقابل تراجع تفضيل الأطفال العرب لوسائل الإعلام التقليدية، و المتمثلة في الراديو والكتب والصحف والمجلات. فبالرغم من الارتفاع النسبي لتفضيل المجلات والتي حصلت على نسبة (٨٦,١ ٪) من مجموع التفضيلات، إلا أن تركيز الأطفال على أربع مجلات فقط، هي: (ميكي وميكي جيب وسوبر ميكي وماجد) هو الذي رفع نسبة الطلاع، وهذا مؤشر واحد على تجاهل الطفل لمجلاته المحلية التي تصدر في القطر العربي الذي ينتمي إليه. وبالرغم من كون مجلة ماجد التي تصدر من الإمارات العربية، هي مجلة عربية الهوية، وتهتم بترسيخ الثقافة العربية لدي الطفل، واهتمت كثيراً بنشر معلومات حول الألعاب الشعبية العربية والتراث العربي في أعدادها إلا أن بقية المجلات المفضلة ما هي إلا مجلات مترجمة عن مؤسسة (والت ديزني) الأمريكية الأصل، وهي حتّما لا تنشر سوي الألعاب الغربية والثقافة الغربية التي تؤدي إلى تلاشي المحلية وذوبان ثقافة الطفل في ثقافات أخري من خارج حدوده.

أما ما يخص نسبة تفضيل استخدام الراديو فقد بلغت نسبة (٦٧,١٪) من إجمالي تفضيلات الطفل، وهذه نسبة منخفضة خاصة وأن الطفل العربي لا يستخدم الراديو إلا في الاستماع إلى الأغاني. ويخص استماعه بالقنوات المتخصصة في إذاعة هذه الأغاني، أما ما

يتعلق بالبرامج فإن نسبة بسيطة جداً ممن أجابوا بأنهم يستمعون إلى برامج الأطفال في الراديو، خاصة وأن الاهتمام ضعيف بهذه البرامج، إلى جانب طغيان الوسائط البصرية الأخرى. أما الكتب، فقد احتلت الترتيب الأخير من قائمة التفضيلات، حيث لم تتجاوز نسبة تفضيل استخدام الكتب (٨, ٦٥٪) من تفضيلات الأطفال لها، وتركزت نوعية الكتب المفضلة في كتب المغامرات، والقصص والروايات البوليسية، والكتب الدينية. وبهذا يتضح أن الطفل العربي يفضل ممارسة الألعاب الإلكترونية واستخدام الوسائل الإعلامية المرئية أكثر من تفضيله لممارسة الألعاب الشعبية أو استخدام الوسائل المقروءة والمسموعة.

وبالرجوع إلى الفرضية الخاصة بالبحث، والتي تنص على تأثير نوعية الوسيلة الإعلامية التي يتعرض لها الطفل على معرفته وممارسته للألعاب الشعبية، فان نتائج التحليل توضح أنه ليس هناك تأثير واضح للوسيلة الإعلامية على معرفة الطفل أو ممارسته للعب؛ حيث إنها في الأساس لم تُول هذه الألعاب أهمية تُذكَر، ولم تخصص لها مساحة مناسبة لنشرها والتعريف بها. كما أوضحت نتائج التحليل أن هناك اختلافات بسيطة بين الوسائل الإلكترونية والمرئية كالألعاب الإلكترونية والإنترنت، والتليفزيون، وبين الوسائل التقليدية الأخرى كالراديو والكتب والصحف، في تعريف الطفل بالألعاب الشعبية ومساعدته على ممارستها، رغم وجود اختلافات واضحة في تفضيل استخدام كل وسيلة من هذه الوسائل.

رابعًا: العلاقة بين اهتمام الأطفال العرب بالألعاب الشعبية وبين انتمائهم لثقافتهم المحلية:

افترضت الدراسة إمكانية تأثير اهتمام الطفل بألعابه الشعبية على انتمائه لثقافته المحلية وحرصه عليها؛ حيث طُرحت على المجموعة لعبة (الدوامة) مع إشارة إلى أنها الأصل الحقيقي للعبة (بي بليد) التي اشتهرت ضمن مسلسل للرسوم المتحركة بعنوان: (فريق النمور)، ثم طُلب من الأطفال اقتراح استبدال لعبة(بي بليد) بلعبة(الدوّامة)، بحيث يُعاد إنتاجها وممارستها وفقًا للعبة الأصلية العربية الأصل، وقد تلخصت أراء الأطفال في الجدول التالي:

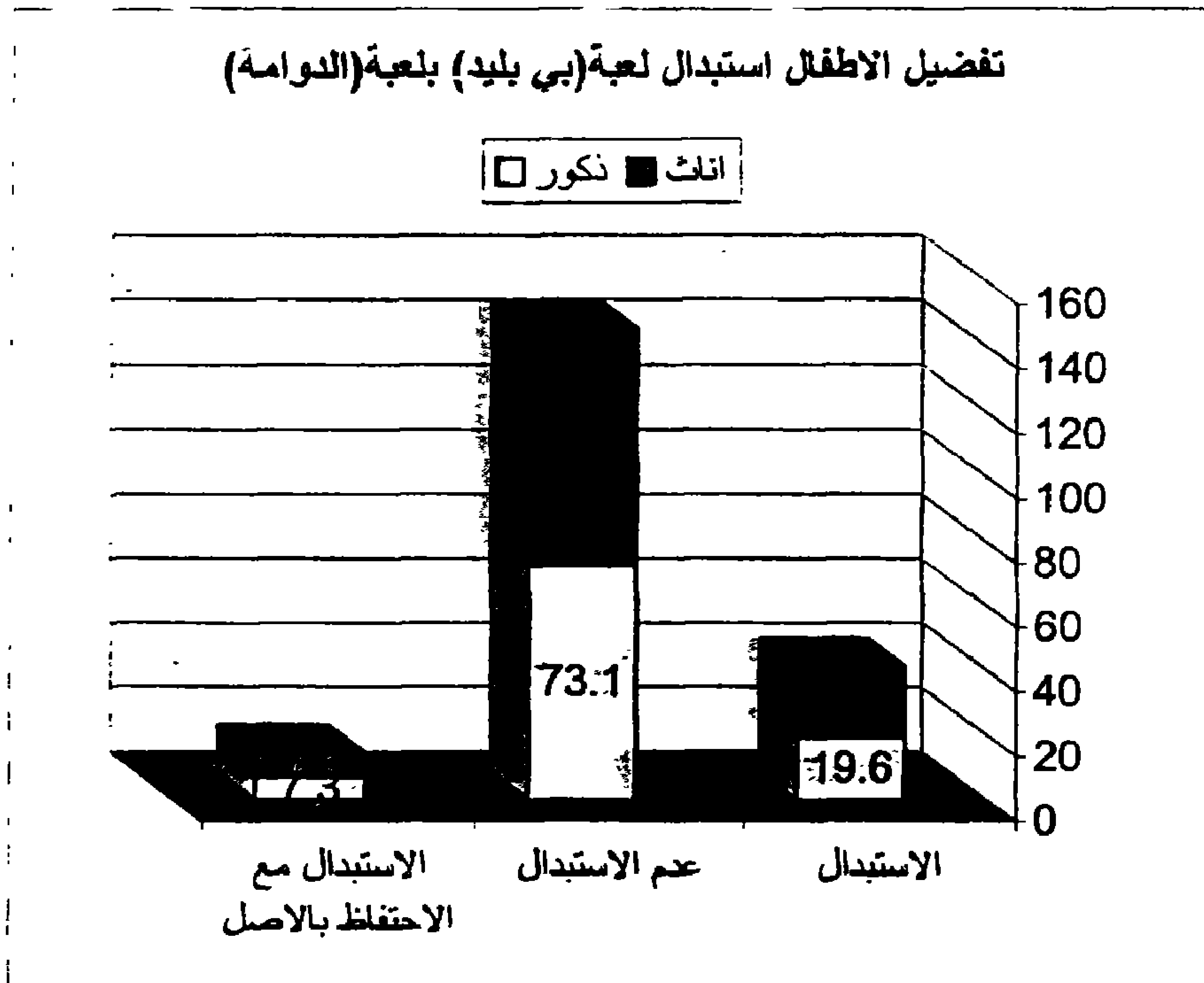
جدول رقم (٦)

يبين العلاقة بين اهتمام الطفل بالألعاب الشعبية وانتمائه لثقافته المحلية

الاستبدال	ذكور		إناث	
	ك	٪	ك	٪
يفضل الاستبدال	٥٩	١٩,٦	٦٦	٢١,٨
يفضل الإبقاء كما هي	٢٢٠	٧٣,١	٢٠٠	٧٣,١
يفضل الاستبدال مع الاحتفاظ بالأصل	٢٢	٧,٣	٣٥	٧,٣
المجموع	٣٠١	١٠٠	٣٠١	١٠٠

شكل رقم (١٢)

يبين تفضيل الأطفال استبدال لعبة (بي بليد) بلعبة (الدوامة)



يوضح الجدول والشكل السابقان بأن الأطفال يفضلون الإبقاء على لعبة (بي بليد) التي يعرفونها من خلال مسلسل الرسوم المتحركة(فريق النمور) كما هي دون تغيير، حيث تماثل هذه اللعبة لعبة (الدوامة) العربية الأصل، وهي تطوير لها في الشكل فقط، حيث

استفادت شركات الألعاب العالمية، وشركات المواد الغذائية في طرح نماذج وأشكال عديدة لها، وكثفت الدعاية حولها، حتى صار كل طفل في العالم كله، يعرف هذه اللعبة ويتقن ممارستها، وبالمقارنة بين هذه اللعبة في الشكل وفي أسلوب ممارستها. وبين لعبة (الدوامة) الشعبية وجد هناك تشابة كبيرٌ بينهما، سواء في طبيعة الأداة المستخدمة (الدوامة) أم في أنواع المسابقات التي تُنظم بها. وبسؤال الأطفال عن إمكانية استبدال اللعبة الحالية (بي بليد) باللعبة الشعبية (الدوامة) أجاب عدد كبير منهم بأنهم يفضلون الاحتفاظ بلعبة (بي بليد)، وذلك لسهولة تدويرها من جهة، ولأنواعها وأشكالها الجذابة، إلى جانب توافرها بكل المستويات في الأسواق من جهة أخرى. أما لعبة (الدوامة) فهي تحتاج إلى مهارة خاصة لتدويرها، كما أنها شيء تقليدي مصنوع من الخشب، ولا يملك الجاذبية التي عليها اللعبة الحديثة. وفيما يتعلق بالأطفال الذين يفضلون استبدال اللعبة الحديثة باللعبة الشعبية، فإنهم يرون إمكانية ذلك شرط أن تكون اللعبة الشعبية بنفس مستوى ومواصفات اللعبة الحديثة. كما أوضح الأطفال تحمسهم للألعاب العالمية باعتبار أنهم يشتركون فيها مع كل أطفال العالم، أما الألعاب الشعبية فلا يعرفها أحد، وبالتالي فلن يتمكنوا من الحديث حولها مع الأطفال الذين يعرفونهم من المجتمعات الأخرى، ولن يتمكنوا من تبادل صورها وأخبارها، خاصة وإنهم لا يعرفون عنها شيئًا. وهذه النتيجة المحزنة هي مؤشر خطير يبين الهوة الواسعة ما بين اهتمام الأطفال بالثقافات الوافدة من المجتمعات الأخرى وبين ثقافتهم المحلية. فهذه الثقافات الوافدة تحظى باهتمام واسع، وتلازم الطفل في لعبه وملبسه ومأكله، ويجد الدعايات حولها في كل مكان، ويستطيع أن يتبادل الحوار حولها مع كل الجنسيات، بينما ثقافته المحلية حوله ولا يعرف حولها شيئًا. ومن ثَمَّ، فان هذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرضية التي تنص على أن التراجع في الاهتمام بالألعاب الشعبية وممارستها من قبَل الأطفال، يؤدي بالضرورة إلى تراجع انتمائهم إلى ثقافتهم المحلية.

النتائج النهائية للدراسة

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كالآتي:

١. تسهم الألعاب الشعبية في تقوية انتماء الطفل إلى مجتمعه وثقافته المحلية، من خلال مساعدته في تكوين العلاقات الاجتماعية، ونقل ثقافة المجتمع بين الأجيال، وتدريب وتهيئة الطفل للأدوار المستقبلية المطلوبة في المجتمع.

٢. هناك اختلاف كبير وواضح في درجة انتشار الألعاب الشعبية بين أبناء الوطن العربي في الوقت الحالي، وبين انتشارها في الربع الأخير من القرن السابق، حيث لم يتعرف الأطفال على معظم الألعاب الشعبية التي كان يعرفها آباؤهم وأشقاءهم الأكبر سنًا، كما أن هؤلاء الأطفال لم يحتفظوا إلا بعدد محدد من الألعاب الشعبية تمثلت في لعبة

(الحجلة) و(الاستغماية) و(البلي)، في حين أن كثيراً من الألعاب الشعبية اندثرت ولم تعد معروفة لدى الجيل الجديد.

٣. تؤثر ثقافة العولمة تأثيراً واضحاً على الثقافة المحلية للطفل العربي، حيث قامت تلك العولمة بنسخ الثقافات المحلية، واستبدلت بها ثقافات وافدة يشترك فيها الطفل العربي مع بقية أطفال العالم، وظهر هذا واضحاً في سلوك الأطفال وتفضيلهم لألعاب حديثة تعتمد على أساليب وأفكار غريبة عن ثقافة المجتمع، وتمتد تأثيراتها حتى تطول مأكل الطفل وملبسه، وأساليب تفكيره.

٤. توجد علاقة ارتباطية ضعيفة تبلغ (٢٥, ٠) درجة، بين معرفة الأطفال للألعاب الشعبية المرفقة مع استمارة الدراسة، وبين معرفة الكبار لهذه الالعاب، إذ لم يتعرف الأطفال على لعبة (المقلاة) رغم كونها من الألعاب المفضلة لدي الكبار في صغرهم. في حين اتسمت معرفتهم بلعبة الحجلة بالسطحية وقلة المعلومات حولها.

٥. هناك اختلافات واضحة بين الأطفال والكبار في أسلوب ممارسة لعبة (الحجلة)، حيث برزت هذه الاختلافات في اختصار (أدوار) اللعبة وخطواتها، وفي تسهيل وتخفيف القوانين والقواعد الخاصة باللعبة، إلى جانب تغيير طفيف في شكل الملعب. بينما لم تظهر اختلافات تُذكر بينهم في ممارسة لعبة (المقلاة) نتيجة لتراجع ممارسة هذه اللعبة من جهة، وإلى عدم معرفتها من قبَل نسبة كبيرة من أفراد العينة من جهة أخرى، وهذا الاختلاف الواضح بين الطرفين يفسر الهوة الكبيرة بين ثقافة الأطفال وثقافة الكبار داخل المجتمع.

٦. ليس هناك تأثير واضح لطبيعة الوسيلة الإعلامية المفضلة لدي الطفل العربي وبين معرفته للألعاب الشعبية وممارسته لها، وذلك بسبب تجاهل وعدم اهتمام وسائل الإعلام بنشر فكرة الألعاب الشعبية والتعريف بها. وبالرغم من وجود فروق واضحة في تفضيل الطفل لاستخدام الوسائل الإلكترونية والمرئية مثل الألعاب الإلكترونية والإنترنت والتليفزيون، وتفضيلهم للوسائل التقليدية المتمثلة في الراديو والكتاب والصحف ـ إلا أن معرفتهم وممارستهم للألعاب الشعبية لم تتأثر بهذا التعرض.

٧. يؤدي التراجع في الاهتمام بالألعاب الشعبية ونشرها في المجتمع وممارستها من قبَل الأطفال، إلى تراجع في انتمائهم لثقافتهم المحلية، وتفضيل ثقافات وألعاب المجتمعات الأخرى التي تنقلها لهم وسائل الإعلام المختلفة.

التوصيات العامة للدراسة

توصي الدراسة الحالية بالآتي :

١ . إنشاء متحف ومكتبة الألعاب التراثية في كل قطر عربي، لتجميع وتوثيق الألعاب الشعبية والتعريف بها، والحفاظ عليها من الاندثار والتغيير، ونقلها للجيل الحالي وللأجيال القادمة، على أن تكون هذه المكتبات مراكز ثقافية يتعلم من خلالها الطفل الألعاب الشعبية ويسهم في تطويرها وعَصْرَنَتها ونشرها في المجتمعات كافة .

٢ . تنظيم مؤتمر ومهرجان دوري للألعاب الشعبية المشتركة، بحيث تُخصص كل دورة من هذا المهرجان لنوعية معينة من الألعاب الشعبية، وذلك لتوثيق أواصر التقارب والألفة بين أطفال العرب .

٣ . تشجيع الكُتَّاب والمؤلفين ومُعدِّي البرامج على التعريف بالألعاب الشعبية ونشرها، وتضمينها داخل أعمالهم وإبداعاتهم، لربط الطفل العربي بهذه الألعاب، واستمرار تذكيره بها .

٤ . الاستعانة بالخبراء والمتخصصين في التقنية الحديثة، لتحويل الألعاب الشعبية إلى برامج وألعاب إلكترونية، وتطوير أدوات وآليات هذه الألعاب لنشرها في شكل تقني حديث يتناسب مع متطلبات العصر وآلياته .

٥ . الاستفادة من إمكانات نقل المعلومات وتخزينها ونشرها في طرح الألعاب الشعبية على شبكات الإنترنت والقضائيات، لتعريف الثقافات الأخرى بها ومحاولة إدماجها ضمن برامج التليفزيون والوسائط التفاعلية والإلكترونية .

٦ . تجميع التراث العربي المكتوب في مجال الألعاب الشعبية وتكوين قاعدة معلومات عربية للاحتفاظ بتراث اللعبة وتطورها وأدواتها وأساليب ممارستها، من أجل الحفاظ على هذا التراث منّ الانقراض والاندثار في ظل هيمنة الثقافات الوافدة على المجتمعات العربية .

مراجع الدراسة

١ . أحمد تيمور، لعب العرب (القاهرة، ١٩٤٨) أحمد مصطفى شلبي . برنامج لتعديل السلوكيات وتنمية القيم والأفكار عن طريق اللعب مع الأطفال (القاهرة: شركة الضياء، ٢٠٠١).

٢ . بثينة حسين عمارة، العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها على المجتمع المصري . ط١ (القاهرة: دار الأمين، ٢٠٠٠).

٣ . حسين عبد الحميد رشوان، الفلكلور والفنون الشعبية من منظور علم الاجتماع(إسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٩٩٣)

٤ . سكينة إبراهيم بن عامر، طيارة ورق . ط١ (القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع والتجهيزات العلمية، ٢٠٠٥)

٥ . سوزانا ميلور، سيكولوجيا اللعب، ترجمة حسن عيسى (الكويت: عالم المعرفة، ع ١٢٠ ، ديسمبر ١٩٨٧).

٦ . عبد التواب يوسف، لعب الأطفال وألعابهم الشعبية(القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلة خطوة، ع ١٣، ٢٠٠١)

٧ . عز الدين جميل عطية، التليفزيون والصحة النفسية للطفل، ط١ (القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠١).

٨ . عصام أحمد حسين، إدراك الهوية القومية لدى الطفل المصري، ماجستير غير منشورة، (القاهرة: جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، ١٩٩١).

٩ . غني الخوات، الطفولة والهوية الثقافية (القاهرة: مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية، ع: ١٢، مج: ٣، شتاء ٢٠٠٣).

١٠ . محمد متولي قنديل رمضان، اللعب(طنطا: دار العشري للطباعة، ١٩٩٣)

١١ . محمد الجوهري، علم الفلكلور، ج ١(الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٨).

١٢ . نمر حسن حجاب، التراث الشعبي علم وحياة (تونس: المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم، س: ١٢، ع: ٢٣، سبتمبر ١٩٩٢).

تشجيع الأطفال على القراءة

د. لارس جوستافسون(*)
ترجمة: مروة هاشم(**)

منذ أكثر من عشرين عامًا كنت مسئولاً عن مشروع يوفر دعمًا طبيًا ونفسيًا واجتماعيًا للأطفال المتأثرين بحرب بيروت. كنت عضواً في الفريق السويدي الذي عمل بمخيم "شاتيلا" بعد المذبحة بشهور قليلة. ومنذ ذلك الحين وأنا منشغل بالعمل مع الأطفال الذين يعانون الصدمات، وقد تعلمت في هذا العمل أن قراءة الكتب قد تكون أداة مفيدة ومؤثرة في عملية إعادة تأهيل هؤلاء الأطفال. فبعض الكتب يتعامل مع الأحداث المؤلمة بصورة مباشرة؛ مما يمد الأطفال بالأمل واستراتيجيات بقاء بنّاءة. والمثال على ذلك الفائزة بجائزة "ألما" لعام ٢٠٠٤، وهي الكاتبة البرازيلية "ليجيا بوجنجا" Lygia Bojunga التي تعالج في كتابها "صديقي الرسام" O meo amigo pintor ذاك الموضوع الصعب والحرج عن كيفية تفسير الأطفال لانتحار أصدقائهم المقربين.

هناك بعض الكتب الأخرى التي تتمتع بقدرة غير عادية على حمل البهجة والتفاؤل، ليس عن طريق التعامل مع الصدمة نفسها، ولكن من خلال التعامل مع الحياة العادية؛ لذا أنا كطبيب دائمًا ما أصف لمرضاي كتبًا بدلاً من الأدوية. بعض تلك الكتب مصممة كي يقرأها الأطفال بأنفسهم، أما بعضها الآخر فيجب قراءتها من قِبَل الكبار بينما الأطفال يجلسون على أرجلهم. فالأدب الجيد يعطي الأطفال والكبار شيئًا جَديراً بالتفكير والتأمل.

وفي هذه الورقة القصيرة أود أن أقدم مثالاً لهذا النوع من الكتب، والنص التالي من أحد الكتب الفائزة بجائزة "أستريد ليندجرين التذكارية" بعنوان: "بيبي لونجستوكنج"

(*) د. لارس جوستافسون Dr. Lars H. Gustafsson طبيب أطفال يعمل في قسم الصحة المدرسية في بلدة "مالمو" الواقعة جنوب السويد، وهو أيضًا مؤلف كتبًا عن الآباء والأفراد العاملين مع الأطفال، بصفة خاصة في مجال تنمية الأطفال وحقوقهم. إضافة إلى ذلك فهو عضو في هيئة تحكيم جائزة "ألما Alma" جائزة أستريد ليندجرين التذكارية" (Astrid Lindgren Memorial Award)، وهي جائزة أنشأتها الحكومة السويدية عام ٢٠٠٢م، لتصبح من أكبر جوائز العالم في أدب الأطفال والشباب.

(**) اختصاصي مشاريع - إدارة البرامج - المجلس العربي للطفولة والتنمية.

"بيبي" Pippi Longstocking . "بيبي" كانت طفلة صغيرة لها تفكيرها وسلوكها الخاص، فرفضت أن تذهب إلى المدرسة لاعتقادها أنه لا يوجد هناك شيء لتتعلمه. أما صديقاها "تومي" Tommy و"أنيكا" Annika، فقد حاولا حملها على تغيير رأيها، وفي النهاية قررت "بيبي" قضاء يوم في المدرسة على سبيل التجربة، وكانت الآنسة "روزينبلوم" Miss Rosenblom حاضرة بالمدرسة في ذلك اليوم.

[بيبي لونجستوكنج]

كانت الآنسة "روزينبلوم" امرأة عجوزًا ثرية تعيش في بلدة صغيرة، ورغم أنها كانت شديدة الحرص بشأن نقودها، فإنها كانت تأتي إلى المدرسة في أول كل فصل دراسي؛ لتوزع الهدايا على الأطفال. ولكن ليس كل الأطفال. . كلاً. . فقط الأطفال الجيدون الذين يعملون باجتهاد. ولكي تتأكد أن أيًا من الأطفال يتسم بتلك الصفات؛ كانت الآنسة "روزينبلوم" تعد اختبارات للأطفال قبل أن تشرع في توزيع الهدايا؛ لذا كان جميع أطفال البلدة يعيشون في فزع دائم منها.

كما كانوا يخشون الحَساء الذي تقدمه كثيرًا . . صدّق أو لا . . كانت الآنسة "روزينبلوم" تزن كل الأطفال وتقيسهم؛ لتعرف ما إذا كان بينهم من هو نحيف أكثر مما يجب، أو من يستحق الشفقة والعطف، أو من يبدو عليهم أنهم لا يجدون طعامًا كافيًا بالمنزل. وكل من يقع عليهم الاختيار كفقراء أو شديدي النحافة، يذهبون إلى الآنسة "روزينبلوم" ساعة الغداء؛ للحصول على طبق ضخم من الحساء.

جلست الآنسة "روزينبلوم" أمام منضدة كبيرة تم وضعها خصيصًا لها في منتصف الفناء، وكان يصحبها اثنان ليساعداها على تدوين كل شيء عن الأطفال: وزنهم، وإذا كان باستطاعتهم الإجابة عن أسئلتها، وما إذا كانوا فقراء وبحاجة إلى ملابس، وهل يحصلون على علامات جيدة لسلوكهم، وما إذا كان لديهم إخوة وأخوات بالمنزل، وما إذا كانوا هم أيضًا بحاجة إلى الملابس. لم يكن هناك نهاية للأشياء التي كانت الآنسة "روزينبلوم" تريد معرفتها عن الأطفال. كان أمامها فوق المنضدة صندوق يحتوي على عملات معدنية، كما كان هناك العديد من أكياس الحلوى، وأكوام من القمصان والجوارب والملابس الصوفية الداخلية.

"فليقف الأطفال جميعًا في صف واحد". صاحت الآنسة "روزينبلوم". "في الصف الأول أريد الأطفال ممن ليس لهم أشقاء، وفي الصف الثاني الأطفال ممن لهم شقيق واحد

أو اثنان. وفي الصف الثالث الأطفال ممن لهم أكثر من شقيقين. " وتم الأمر كما أرادت، فالنظام شيء مهم جداً بالنسبة للآنسة "روزنبلوم". من ناحية أخرى كان من الإنصاف أن يحصل الأطفال ممن لهم إخوة وأخوات كثيرون على أكياس أكبر من الحلوى.

ثم بدأ الاختبار، كم كان يرتعد الأطفال خوفًا! فكان يُطلب من الأطفال الذين لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة على الفور أن يذهبوا ليقفوا وحدهم في الركن. ويعودوا إلى منازلهم بدون الحلوى لأشقائهم الصغار.

قالت "بيبي": "المعذرة.. فأنا لم أكن هنا منذ البداية.. في أي صف يجب عليَّ الوقوف، حيث إنه يوجد لديَّ أربعة عشر أخًا وأختًا، منهم ثلاثة عشر أشقَّاء؟".

بدأ استياء الآنسة "روزنبلوم" واضحًا، وأجابت قائلة: "لك أن تقفي حيث أنت حاليًا، ولكن يبدو لي أنك سرعان ما ستنضمين إلى الأطفال في الركن".

ثم دونت مساعدة الآنسة "روزنبلوم" اسم "بيبي"، ووزنتها لترى ما إذا كانت بحاجة إلى الحساء، لكنها كانت تزن خمسة أرطال أكثر من الوزن المناسب.

وأخيرًا قالت الآنسة "روزنبلوم": "هل لك أن تتهجي كلمة "دوار البحر؟".

"على الرُّحب والسَّعَة".. قالت "بيبي": "د و ر ا ل ب ح ر".

ابتسمت الآنسة "روزنبلوم" ابتسامة ساخرة، وقالت: "أهي كذلك؟! ولكن القاموس يذكرها بشكل مختلف".

أجابت "بيبي" قائلة: "من حسن الحظ إذًا أنك أردت معرفة كيف أكتبها، فلطالما كتبتها كذلك، ولطالما أفلح الأمر".

"دوني هذا". قالت الآنسة "روزنبلوم" لمساعدتيها وهي تعض على شفتيها.

"يجدر بكما هذا". قالت "بيبي": "دوني ذاك التهجي الجيد، وتأكدي من إصلاح الكلمة بالقاموس في أسرع وقت".

"ماذا عن هذا السؤال؟ متى كان موت الملك تشارلز الثاني عشر؟"

"يا إلهي! وهل مات أيضًا؟" صاحت "بيبي": "من المفجع كَمُ الناس الذين يموتون هذه الأيام! من المؤكد أنه لم يكن هذا ليحدث لو أنه أبقى قدميه جافتين".

"دوني هذا أيضًا". قالت الآنسة "روزنبلوم" لمساعدتيها في صوت بارد.

وهكذا انتهت الآنسة "روزنبلوم" من "بيبي" قائلة لها: "أنت أغبى وأسخف الأطفال اللذين قابلتهم.. اذهبي وقفي في ذاك الركن في الحال".

ثـم ذهبت "بيبي" ووقفت في الركن ، حيث وقف الأطفال الذين لم يستطيعوا الإجابة عن السؤال، وخـلا المكـان مـن المرح. العديد من الأطفال كانوا يبكون كلما فكروا فيما سيقوله آباؤهم وإخوتهم وأخواتهم عندما يعودون إلى المنزل بلا شيء، بدون العملة المعدنية، وبدون أية حلوى.

نظـرت "بـيبي" حـولها إلى الأطفـال الباكين، وابتلعت ريقها بصعوبة عدة مرات، ثم قالت: "سوف نلعب لعبة نحلة السؤال والجواب خاصتنا!".

نظر إليها الأطفال وقد أصبحوا أكثر ابتهاجًا، إلا أنهم لم يفهموا تمامًا ما كانت "بيبي" تعنيه.

قالـت "بـيبي": "فلنقف في صفين.. كل من يعرف أن الملك تشارلز الثاني عشر قد مات يقف في صف، أما الآخرون ممن لم يسمعوا عن هذا، فليقفوا في صف آخر".

ولكـن لأن كل الأطفال كانوا يعرفون بموت تشارلز الثاني عشر، وقف الجميع في صف واحد.

"لا.. لـن يفلـح الأمـر هكـذا". قالت "بيبي": "يجب أن يكون هناك صفان على الأقل، حتى اسألوا الآنسة "روزينبلوم"".

اتجهت "بيبي" نحو طفل صغير نحيل يرتدي قميصًا أزرق اللون، وقالت له: "يا أنت، أعطني اسم أحد تعرف أنه مات".

انـدهش الـولد قلـيلاً، ولكنه أجابها قائلاً: "مدام "بيترسون" العجوز، في المنزل رقم سبعة وخمسين".

"ما الذي تعرفه؟ هل تعرف أحدًا آخر؟". سألته "بيبي".

ولكـن لم يكـن الـولد يعـرف سـوى ذلـك، فوضـعت "بـيبي" يـدها أمـام فمهـا كالميكروفون، وقالت في همس مسرحي: "تشارلز الثاني عشر بالطبع!".

ثـم عـاودت سـؤال كل الأطفال الآخرين عمن يعرفون من الموتى، لكنهم أجابوا جميعًا نفس الإجابـة: "مـدام "بيترسـون" العجوز، في المنزل رقم سبعة وخمسين والملك تشارلز الثاني عشر".

"أرى أن هذا الاختبار يسري أفضل مما توقعت". قالت "بيبي".

ثـم أخـرجت من جيبها حفنة من القطع الذهبية، وأعطت كل طفل واحدة منها، كما حصل كل منهم على كيس كبير من الحلوى أخرجتها "بيبي" من حقيبتها الضخمة.

في هـذا الـنص العابث المضحك، الذي يعود إلى عام ١٩٤٨ ، "أستر ليندجرين" تطلق هجـومًا حـادًا ضـد مجـتمع يـبدو محبًا للناس، يتوقع فيه من الأطفال أن يكيفوا أنفسهم مع النماذج التي وضعها الكبار. هذه القصة تسخر من احتياجات الكبار لفرض النظام، فوفقًا لهـذا الـنظام انقسـم الأطفـال إلى مجموعات مختلفة لأسباب قد تبدو منطقية. ولكن عندما تـولت "بـيبي" المسئولية، راحـت تـسخر علانـية مـن فكرة التصنيف بأكملها والحماسة المتأججة لتحسين أوضـاع المجتمع. وليس مثيرًا للدهشة أن الكتب التي كُتِبت حول قصة "بيبي لونجستوكنج" قد أسفرت عن ردود فعل قوية، خاصة في مجال التعليم.

ولـيس من قَبيل المصادفة أن الجزء الخاص بالآنسة "روزينبلوم" يجري في فناء المدرسة. في ذلـك الـوقت كانت المدرسة ـ كما هي الآن ـ مؤسسة يقوم فيها الكبار بتوزيع الأطفال في مجمـوعات بحُـرِّية تامـة، إمـا وفقًا لنتائج الاختبارات المتعددة ، أو الاختبارات التشخيصية لسلوكياتهم في البيئات المختلفة ، أو المواقف التي يضعها لهم الكبار أنفسهم.

والـيوم تم إجـراء بعـض الـتعديلات علـى ذلـك الـنوع مـن التشخيصات ، حيث يتم تشخيص الأطفال وفقًا لأنماط تشخيصية مختلفة تعتمد على طرق تقييم تربوية أو طبية. وأنا كطبـيب طالما آمنت أن التشخيص عامل مساعد فقط في مجال الطب، إلا أنه في خلال القرن العـشرين، أثـبت التـشخيص دوره المهـم في المجـال التعليمـي كـذلك. وهكـذا أصبحت مصطلحات مثل "تشخيص التلاميذ" و"الاختبارات التشخيصية" مصطلحات مألوفة.

ما الذي يعنيه الأمر بالنسبة للطفل أن يقضي جزءًا كبيرًا من تربيته في بيئة معرضة بشكل دائـم لعـيون الكـبار الـتي تُـصدر الأحكام؟ ما الذي يعنيه هذا للطفل من حيث فهمه لذاته وفهمه للآخرين من حوله؟

مـا نـوع المبادئ الأساسية التي تنتهجها المدرسة عندما يصبح التقييم المستمر لسلوكيات الأطفـال وإنجـازاتهم ـ علـى المـستوى الفـردي ـ أكثـر أهمـية مـن تقيـيم القـيم الأخلاقية الأساسية، والتوجه الشخصي، والرفاق؟

تطـرأ كـل هذه الأسئلة عندما نبدأ في قراءة هذا النص ذا الخمسة والسبعين عامًا، إلا أن الأمـر لا يقـف عـند هذا الحد ، ذلك أن "أستريد ليندجرين" تنتقل إلى الهجوم ضد خجل الأطفـال الـشديد الـذي كـان مألوفًا ضمن تربيتهم في نطاق العائلة ، أو في المؤسسات التي تعتني بالأطفال، حيث يقفون في طابور خاص؛ لإكسابهم الإحساس بالخجل.

مـن الممكـن القـول بـأن تلـك القـصة مـن إحـدى نـتائج إلحـاح "أستريد ليندجرين" ومعـركتها الـصبورة تجـاه مـيل الكـبار نحو إذلال الصغار. كانت "أستريد ليندجرين" من أقـوى المعارضـين لكـل أشـكال العقـاب البدنـي، ومـشهورة جـدًا كلمتها التي ألقتها عام

١٩٧٨ في حفل بمدينة "فرانكفورت" عند تسلُّمها جائزة جمعية "بائعي الكتب الألمانية"، فكان خطاب شكرها نداء ناريًا ضد العنف بكافة أشكاله. لطالما استدعيت جزءًا من هذا الخطاب في مناقشاتي مع الآباء والموظفين، وهذا ما قالته "أستريد":

"لمنفعة هؤلاء الذين يتطلعون بلهفة إلى قبضة أقوى وأشد، أود كثيرًا أن أقص عليكم قصة روتها لي سيدة عجوز: كانت تلك المرأة أمًّا صغيرة في تلك الأيام التي كان مازال سائدًا فيها الاعتقاد في القول: "إن عدم استخدام العصا يفسد الولد". حقيقة الأمر أنها لم تؤمن بذلك فعلاً، ولكن في مرة ارتكب فيها طفلها عملاً ما، فكرت في أنه يجب عليها أن تضربه لما فعل، فأرسلته للبحث عن عصًا. ذهب الولد وغاب، وعاد أخيرًا والدموع تملأ عينيه، وقال لها: "لم أجد العصا، ولكن أحضرت حجرًا تستطيعين قذفه عليّ". في تلك اللحظة بكت الأم أيضًا، فقد قرأت في عينَيْ طفلها ما قد فكّر فيه: "إن أمي تريد إيلامي، فالحجارة ستؤدي الغرض على أية حال." رمت الأم ذراعيها حول طفلها وبكيا معًا بعض الوقت، ثم وضعت الحجر فوق رف المطبخ حيث ظل هناك؛ ليذكرها بالوعد الذي قطعته على نفسها آنذاك: لا للعنف!".

بالنسبة لـ "أستريد ليندجرين"، يُعد أي إحراج علني للأطفال نوعًا من الوضاعة. كانت بالفعل تستمتع بقراءة كتاب "مُوبخ" 'Scolded'، الذي نشره المعالج الأسري الدانماركي "إيريك سيجسجراد" ErikSigsgaard منذ عدة أعوام ماضية. فقد بحث كيف أن توبيخ الأطفال الصغار يؤثر على فهم الأطفال لأنفسهم. يندهش "سيجسجراد" كثيرًا كيف أن الكبار ما زالوا يستمرئون توبيخ أطفالهم، وهو يستشهد بقول طفل ذي ثمانية أعوام حين قال: "التوبيخ.. إنه جَلْد شخص ما، ولكن بفمك".

في هذه القصة - كما في كثير غيرها - تصبح "بيبي" رمزًا لتوجه مختلف تمامًا؛ فهي لا تأخذ الأشياء على علاتها أبدًا، ولا تقبل أوامر الكبار إلا إذا بدت لها أوامر معقولة. فبداخلها طفلة عاصية، فلم يكن واردًا لديها أن تنصاع لشيء قاله أحد الكبار، فقط لمجرد أنه صادر من أحد الكبار.

ربما يمكننا القول إن "بيبي" هي النموذج الأول للتلميذ الحديث، إلا أنها لا تصنع المشاكل بغرض صنع المشاكل، ففي الواقع، "بيبي" فتاة يغمرها العطف على الضعفاء، وتعتني فعلاً بالأطفال الذين يعانون الحزن والخجل، وأنا أعتبرها تجسيدًا لمفهوم "التمكين" الحديث.

تمثل الآنسة "روزنبلوم" النمط المثالي للكبار، وبصفة خاصة الأكثر احترامًا فيهم. ولكن رغم قلبها الطيب، فهي ترى في الأمر الاستبدادي أمرًا طبيعيًا، بل وضرورة. وهي ترى في الأطفال هدفًا لرعايتها وتدريسها، ولكنها - في الوقت نفسه - تراهم أغبياء وكسالى

ومـيالين للتمـرد؛ لذا يجب إبقاؤهم في أماكنهم عن طريق اتباع القواعد وأساليب العقاب، وإلا سـينفلت زمامهم. في قصة "أسترِيد ليندجرين" تمثل قصة الآنسة "روزينبلوم" رمزًا للقوة، ولكن ـ بالنسبة لي ـ أراها رمزًا لقلة حيلة الكبار.

وبنظـرة إلى مدارسـنا اليوم، نجدها تمتلئ بتلاميذ مثل "بيبي لونجستوكنج". فنحن الآن نـشهد انهـيار الـنظام الاسـتبدادي، فلـم يَعُـد الأطفال يفعلون ما يطلبه الكبار منهم، ولن يفعلـوا بعـد ذلك، وهذا ما تخبر عنه قصة الآنسة "روزينبلوم". وجميع النداءات نحو وضع القـواعد وإعـادة الـنظام سـوف تمضي بلا انتباه إليها، على الأقل طالما تلك النداءات تحمل إعادة فرض السيطرة من قِبَل الكبار على الأطفال.

وهكـذا يـتوجب علينـا إيجاد وسيلة مختلفة للتعامل مع الأطفال، تستند أساسًا إلى فكرة "الـرفقاء" أو "المشاركة". وهـنا يجب أن نستجمع شجاعتنا لتصديق أن معظم الأطفال ـ مـن أمـثال "بـيبي" ـ أطفـال عطوفـون ومـتعاونون. وتُعتـبر المدرسـة مكان اجتماع عامًا للأطفـال والكـبار، وجمـيعهم يريدونها مكانًا لطيفًا، حيث المناخ الملائم للتعلم والإبداع. فلنعمل معًا لنجعلها كذلك بالفعل.

ولتحقـيق هذا الهدف؛ يمكن استخدام اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل كنقطة بداية، فهـي تزخر بنفس الاحترام للأطفال والأفراد كما تبديه "أسترِيد ليندجرين". ولكن الأكثر أهمـية مـن ذلـك هو أننا ـ نحن العاملين مع الأطفال ـ يجب علينا أن نحاول النظر إلى العالم بعيونهم.

(ألقيت ذات مرة كلمة بينما كانت "أسترِيد ليندجرين" من المستمعين، فنهضت بعدها وشكرتني.

"أحـسنت"! . قالـت "أسـترِيد"، ثـم حولت نظرها إليّ فجأة، وقالت بحزم وتلك اللمعـة في عينيها: "لارس، أظـنك تـتعامل مـع الأطفـال بـصورة مباشـرة يوميًا، أليس كذلك؟".

فكـرت مليًّا في كلماتها، ففي ذاك الوقت كان تركيزي مُنصبًا على الأبحاث، فربما كنت بعـيدًا جدًا عـن الأطفـال الـذين كنت أدافع عنهم.. ربما كنت نظريًا أكثر من اللازم.. أكاديمـيًا أكثر من اللازم؛ لذا عزمتُ سريعًا على العودة إلى عملي اليوم بين الأطفال، وهذا ما أفعله حتى الآن.

تـتحدى تلك الكتب التي صدرت حول قصة "بيبي لونجستوكنج" كل أفكارنا الموروثة عن التوازن بين الأطفال والكبار. فالاقتراب أكثر، والمشاركة الفعلية، ومحاولة رؤية العالم من وجهة نظرهم، كلها أشياء يجب أن تكون على رأس أولوياتنا نحن الكبار. كما أن هناك

جانباً آخر، ألا وهو كيف ينظر الكبار إلى هذه العلاقة ؟ فلا يوجد هناك تفاعُل كامل، ولكن ـ في الوقت نفسه ـ لا يستطيع الكبار وضع الشروط. فبدلاً من ذلك يجب أن يكون هناك اتفاقية غير مكتوبة بين الأطفال والكبار، تضع الشكل الذي يجب أن تكون عليه العلاقة بينهما.

وهكذا يتأرجح الكبار بين الحضور المطلق، وفيه يكونون شديدي القرب من الأطفال، ويستخدمون كل ما لديهم من تعاطُف، أو الابتعاد قليلاً، حيث يتبنون موقفًا أكثر تعقلاً. إلا أنه لا يجدر بنا مطالبة الأطفال بالمثل، بل يجب أن نتيح لهم الارتياح في أمان في قلعة الطفولة، حيث ينتمون ويشعرون بالأمان؛ لذا لا يتوجب على الأطفال أن يفكروا بجدية في مواقف الكبار، ولا أن يكونوا مسئولين عن آبائهم أو معلميهم.

وهذه ملاحظة مهمة ؛ لأنه عند انهيار سيطرة الكبار الاستبدادية على الأطفال، أستطيع أن أتلمَّس نوعًا من الرغبة في أن يصادقوهم، أي أن يكفوا عن لعب دور الكبار. إلا أن التوقف عن ممارسة تلك السيطرة لا يحتاج ولا يعني إهمال السلطة الطبيعية التي تشكل جزءاً من مسئولية الكبار. وقد أدركت "أستريد ليندجرين" ذلك. فلندع الآنسة "روزينبلوم" تكمل مهمتها، فكُتب "أستريد" تزخر بالعديد من الكبار الذين يعيشون مع الأطفال كزملاء ويتسمون بالدفء والتعاطف، ويبدونهم يضيع الأطفال.

فيا لها من تحديات مثيرة نواجهها نحن الآباء أو الزملاء، أو من يلعب دور الكبار، أو قصّاص! وكم يجدر بنا أن نشعر بالفخر والسعادة؛ لكوننا محترفين في قضاء سنوات عمرنا ـ ككبار ـ بالقرب من أصدقائنا!

تشجيع الأطفال على القراءة

د. محمَّد حسَن عَبد العَزيز(*)

توطئة:

المعجم نافذة يطلُّ منها مَن يستعمله على العالم بكل ما يتضمنه من أشياء، وعلى ما يدور في العقل من تصورات، وعلى ما يستقر في الوجدان من مشاعر.

المعجم مفتاح العلوم والفنون والصناعات، يشرح ألفاظها ويحدُّ مفاهيمها بدقَّة ووضوح.

المعجم مستشار يقضي فيما تستشيره فيه بالحكم الصائب والجواب الكافي. وهو معك أينما تكون وقتما تحب.

وبكل أسف، ليس لدى الطفل العربي - ولا سيما في المرحلة السنية من الثالثة إلى الثانية عشرة - معجمٌ خاص بهم مناسب لمداركهم في هذه المرحلة، ويكون أداة ميسورة للمعرفة، محبِّبة للاطلاع، باعثة على البحث، وتوطئة لاستعمال المعجم بمختلف أنواعه في المراحل السنيَّة التالية.

والمعاجم المتوافرة حاليًّا معاجم لفظيَّة وحسب، وهي معاجم مدرسيَّة خاصة بتلاميذ المرحلة الثانويَّة، وهي في مادتها غير موائمة لمستعمليها، وغير معاصرة لشئون الحياة اليوميَّة، وغير مستوعبة لمصطلحات العلوم والآداب التي تُدرَّس في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، أمَّا من حيث الصناعة فهي متخلِّفة إخراجًا ونشرًا عن نظائرها في اللغات الأوروبيَّة.

والمعجم منتَج يتعاون في إنتاجه صفوة علماء وصنَّاع وتجَّار يحققون ما يتطلبه العلم والصِّناعة والتَّسويق. وعندهم لكل سن معجم، ولكل علم أو فن أو صنعة معجم.

وفي العصر الحديث حدثت تطورات خطيرة في صناعة المعجم، وأصبح العمل إلكترونيًّا في أغلب مراحله جمعًا وتصنيفًا وتوثيقًا ونشرًا.

(*) أستاذ ورئيس قسم علم اللغة - بكلية دار العلوم - جامعة القاهرة وعضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

وصُنَّاع المعاجم عليهم أن يراعوا في منتجاتهم أن تكون محقِّقة لغرض المستعمل، وافية بحاجاته، ملائمة لمدركاته. بَيْدَ أنَّ مراعاة متطلبات الصناعة والتسويق قد تجنح بهم إلى الخروج عن متطلبات العلم، أعني علم المعجم، وهو علم له متطلباته وقواعده، ومن هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي يحدِّد ما ينبغي أن يتوافر في المعجم من شروط، وما ينبغي أن يُتَّخذ من إجراءات لكي تتحقق الفائدة المنشودة منه.

يخطط هذا البحث لمعجمَيْن للأطفال يراهما محقِّقَيْن للغرض من استعمال المعجم، وملائمَيْن لمدارك الطفل ونموِّه.

أمَّا الأوَّل فهو [معجم موضوعي مصوَّر] للمرحلة السنيَّة من الثالثة إلى الثانية عشرة.

وأمَّا الثاني فهو [معجم لفظي ألفبائي] للمرحلة السنيَّة من الثالثة عشرة إلى السابعة عشرة.

والمعجم الأول: معجم للمعاني أو الموضوعات، يتفرع إلى أبواب أو حقول دلالية. ويلجأ إليه الطفل حين يريد معرفة اللفظ الذي يشير إلى شيء من الأشياء أو معنى من المعاني يمكن تمثيله، وهو معجم مصوَّر لأنه يفسر المدلول بالصورة وحسب.

ومن صفاته ـ غير ما ذكرنا ـ أنه أُحادي اللغة يضم ٣٠٠٠ كلمة على الأقل، وهو معاصر، وصفي تعليمي. يظهر في صورة ورقية وأخرى إلكترونية.

وهو بهذه الصفات يناسب مدارك الطفل في المرحلة السنية المقترحة، ويراعي نموه اللغوي والدراسي.

والمعجم الثاني: معجم لفظي مرتب وفق الحروف (أ ب ت ث . . .) التي يتألف منها جذر الكلمة، وهو أحادي اللغة، يتضمن ما يقرب من ٢٠٠٠٠ مدخل، وهو معجم معاصر، وصفي، تعليمي، يظهر في صورة ورقيَّة وأخرى إلكترونية.

وهو أنسب المعاجم لهذه المرحلة السنية وأكثرها فائدة لحياته العامة وحياته المدرسية، وأوفاها حظًّا من المعارف الضرورية لفهم اللغة العربية الفصحى واستعمالها.

يتضمن هذا البحث العناصر الآتية:

- مقدمة تفسر أهم المصطلحات الضرورية للتعريف بالمعجم.
- **التعريف بالمعجم الموضوعي المصور للطفولة المتأخرة (من ٨ سنوات إلى ١٢ سنة) من حيث: "وظيفة المعجم، مادته، طريقة الكشف فيه، الخطوات المنهجيَّة لصناعته ـ ما قبل البدء في العمل ـ وفي أثناء العمل نفسه حتى الفراغ من إنجازه: مادة المعجم (الجمع**

والتصنيف)، اختيار الوحدات المعجمية، وكيفية معالجتها وترتيب مداخل المعجم والمَسْرَد، ووضع المقدمة والملاحق * .

- التعريف بالمعجم المدرسي (الألفبائي) .
- الخطوات المنهجيَّة لصناعته: من حيث مادته وطرق شرحها وترتيبها، والجانب اللغوي والموسوعي منه، والمقدمة والملاحق .

وسوف يتضمن البحث عرضًا إلكترونيًّا لنماذج من المعجَمَيْن .

مصطلحات ومفاهيم ضروريَّة للتَّعريف بالمعجم

المعجم (القاموس):

كتاب يجمع بين دفتيه ألفاظَ لغة ما ومعانيها، مرتبةً وفق نظام محدد، وهو أنواع متعددة لاعتبارات محددة، يعنينا منها هنا أنه قد يكون لفظيًّا أو موضوعيًّا .

المعجم اللفظي:

وهو معجم يضم بين دفتيه ألفاظ لغة ما ويرتبها ترتيب حروف المعجم (الهجاء)، ويلجأ إليه مستعمله حين يريد معرفة مدلول لفظ من الألفاظ. ومن أنواعه المعجم الألفبائي .

المعجم الموضوعي:

وهو معجم للمعاني أو الموضوعات، يتفرَّع إلى أبواب أو حقول دلاليَّة محدَّدة. ويلجأ إليه مستعمله حين يريد معرفة اللفظ الذي يشير إلى شيء من الأشياء أو معنى من المعاني. ومن أنواعه:

المعجم الموضوعي المصور:

وهو معجم معان أو موضوعات، تُفسَّر بالصورة فقط بحيث ترقم الصورةُ أو أجزاؤها مُقابَلَةً بالألفاظ الدالة عليها مرقمةً بالأرقام نفسها .

وهذا المعجم ـــ كما أوضحنا ـ معجم يستخدم الصورة فقط في بيان مدلول الألفاظ التي يضمها بين دفتيه. ومن المصطلحات المستخدمة في صناعته:

المدخل:

وهو الوحدة المعجمية التي تُطلق على الشيء المصوَّر، أو بعبارة أخرى هو الرمز اللغوي المقابل للصورة .

الحقل الدلالي:

مجموعة من الكلمات تتعالق دلالاتها، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها. مثال ذلك الكلمات العربية التي تطلق على الألوان، فهي تندرج في إطار المصطلح العام (لون) وتضم كلمات مثل: أزرق وأبيض وأحمر... إلخ.

كلمة أساسية:

يُطلق هذا المصطلح في المعجم الموضوعي المصور على أربعة أنواع من الكلمات، هي:

أ- كلمات دالة على وحدات كبرى تتفرع إلى أجزاء عامة مثل كلمة "دراجة" التي تتفرع عنها أجزاء عامة: كالمقوَد، والبدال، والعجلة الأمامية... إلخ.

ب- كلمات دالة على أجزاء عامة تتفرع إلى أجزاء صغرى مثل كلمة "بدال" التي تتفرع إلى أجزاء صغرى مثل: دواسة، عمود الدوران، محور الدوران... إلخ.

ج- كلمات دالة على أنواع مختلفة أو أشكال متعددة للشيء الواحد كأنواع السيارات والعملات ووحدات الوزن... إلخ.

د- كلمات دالة على فصائل الكائن الحي كالحيوانات والنباتات والطيور والأسماك.

وتُعامَل هذه النوعية من الكلمات في المعجم الموضوعي المصوَّر بوضع دائرة حول الرقم الخاص بها في اللوحة الشارحة، وبتمييزها بمسافة بادئة وبلون مخالف أو بنط ثقيل في قائمة الألفاظ، كما تُلحَق بالترقيم (من : إلى) للإشارة إلى الأجزاء العامة أو الوحدات التفصيليَّة التي تتفرَّع عنها.

كلمة هامشية:

على ضوء تعريف الكلمة الأساسية تكون الأجزاء العامة التي تتفرَّع عن الوحدات الكبرى هامشية، مثل المقوَد بالقياس إلى الدراجة، وتكون الوحدات الصغرى أو الأجزاء التفصيلية التي تتفرع عن الأجزاء هامشيةً مثل الدواسة بالقياس إلى البدال.

ويُعالج هذا النوع من الكلمات في اللوحة الشارحة بإطلاق أرقامها بدون دوائر، أما في قائمة الألفاظ فتكتب ببنط عادي، وباللون الأسود، وبدون مسافة، وتُسبَق بالرقم المسلسل الخاص بها.

قائمة الألفاظ:

يتكوَّن المعجم الموضوعي المصور من لوحة مصوَّرة وقائمة ألفاظ، وتشتمل اللوحة على صور الأشياء التي يتكوَّن منها الموضوع المعيَّن، ومع كل جزء من أجزاء الشيء المصوَّر رقمٌ خاص به، وتحتلُّ هذه اللوحة الصفحةَ اليسرى من المعجم، أما قائمة الألفاظ فتحتل

الصفحةَ اليمنى من المعجم، وتشتمل على أسماء الأشياء المصوَّرة، أو المقابلات اللُّغويَّة التي تدلُّ عليها.

التعريف الإشاري:

ويُسمَّى أيضًا التعريف بالصورة، إذ يُعتمد فيه على تقديم صورة أو رسم توضيحيٍّ للشيء المراد تعريفُه، يُشار في هذا الرَّسم إلى: الشَّكل الخارجي. والوَّظيفة، والخصائص المميِّزة التي يعتبرها معظم المتكلمين خصائصَ أساسيَّة.

ويتميز التعريف الإشاري بشموليته لبعض التعريفات الأخرى؛ كالتعريف الوظيفي الذي يختصُّ بتعريف الشيء من حيث وظيفتُه، والتعريف الشكلي الذي يختصُّ بتعريف الشيء من حيث أوصافُه أو خصائصُه الحسيَّة، والتعريف التشبيهي أو العلائقي الذي تختصُّ ببيان العلاقة بين الشيء المُعرَّف وما يشابهه من أشياء أخرى.

المسار:

تُدرَج جميعُ الحقول الدلاليَّة في المعجم الموضوعيِّ المصوَّر فيما يُسمَّى بالمَسار، وهو الطريق الذي يسلكه الحقل المعيَّن حتى يُصنَّف في مكانه المناسب في مخطَّط الحقول الدِّلاليَّة التي يشتمل عليها المعجم.

ويتكوَّن المسار من: (الإطار العام) مسبوقا بالترقيم العددي، ثم (الحقل الرئيس)، ثم (الحقل الفرعي)، ثم (الحقل الأصغر) مسبوقا بالترقيم الأبجديّ. ويُفصَل بين عناصر المسار بشارطة أفقية (ـ)، كما يُفصَل بين الترقيم (العددي والأبجدي) بنقطتين رأسيتين(:).

مثال 250: وسائل النقل وتكنولوجيا المعلومات ـ وسائل النقل البري ـ السيارة ـ أ: الهيكل الخارجي للسيارة.

ويحتل المسار أعلى يمين الصفحة التي تشغلها قائمةُ الألفاظ وأعلى يمين الصفحة التي تشغلها اللوحة الشارحة.

الضوضاء البصرية:

هي: المعلومات التي تصرف انتباه المشاهد عن المعلومات الأساسية أو تُعيقه عن التعرُّف على الشاهد وتفسيره تفسيرًا صحيحًا.

والضوضاء البصرية تكون ناتجةً عن تصوير الشيء المعين في بيئته المحيطة به، مثل صورة بقرة في مزرعة (مع أن المقصود هو صورة البقرة نفسها)، وقد يكون ذلك ضروريًا لتوضيح الروابط بين الشيء المصور وما يحيط به.

الامتداد والنموذج:

إن كل مقابل لغوي له امتدادٌ ونموذج، فكلمة (سيارة) تمتد لتغطي جميع السيارات في العالم، السيارات في الماضي والحاضر والمستقبل . . فالامتداد : هو مجموعة الموجودات التي تغطيها الكلمة أو تدل عليها .

ورغم أن عجْل البحر يعيش في البحر مثل سائر الأسماك، فإنه لا يصلح أن يُتَّخذ نموذجًا للأسماك بشكل عام، ورغم أن النعامة طير له أجنحة مثل سائر الطيور، فليست نموذجًا للطيور بشكل عام، ورغم أن النخلة شجرة، فهي ليست نموذجًا للأشجار بشكل عام؛ ذلك لأن معظم الأسماك لا تبدو مثل عجل البحر، ومعظم الطيور لا تبدو مثل النعامة، ومعظم الأشجار لا تبدو مثل النخلة. إذًا النموذج : هو أحد الموجودات الذي يصلح أن يكون مثالاً نموذجيًا لما يمكن أن يدل عليه التعبير .

أولاً- المعجم الموضوعي المصور للطفولة المتقدّمة

من ٨ سنوات-١٢ سنة

(أ) التعريف بالمعجم

وفقًا للمعايير المتداولة بين صُنَّاع المعاجم نحدد سمات المعجم المقترح باختصار في أنه معجم موضوعي (دلالي) مرتب وفق الحقول الدلالية، وله مَسْرَد ألفبائي، وهو معجم عام، أحادي اللغة، سن مستعمليه من الثامنة إلى الثانية عشرة، يضم (٣٠٠٠) كلمة على الأقل، وهو معجم معاصر وصفي تعليمي، يستعمله الطفل العربي، ويظهر في صورة ورقيَّة وإلكترونيَّة .

والمعجم المقترح معجم موضوعات أو حقول دلالية؛ لأن مستعمله يرجع إليه متى عرف الموضوع أو الحقل الدلالي وأراد معرفة الألفاظ التي تندرج تحته .

وهو معجم عام؛ لأنه يهتم بالمفردات العامَّة المستعمَلة في شئون الحياة اليوميَّة ، أو في المجال العلمي الخاص بمستعمله .

وهو موجَّه للطفل العربي من الثامنة إلى الثانية عشرة، وما يضمه من كلمات يناسب مستعمليه، ومع ذلك قد يراعى زيادة رصيده متى كان ذلك مفيداً .

وهو معجم معاصر؛ لأنه يضم الألفاظ الشائعة في وقت إخراجه، والتي تعكس اهتمامات الناس مثل: الألعاب الرياضية، أدوات النقل، وسائل الاتصال، المطاعم والمشارب والملابس. . . إلخ .

ومع ذلك يضم كلمات مستعملةً تشير إلى موضوعات تاريخية ومحلية .

وهو معجم وصفي ؛ يسجِّل اللغة المستعملة بالفعل في : البيت والمصنع والمتجر والسوق والمدرسة ، والتي تجري على الألسنة والأقلام، ولكن يؤثر اللفظ العربي الفصيح فيفضل (هاتف) على (تليفون) و(حافلة) على (أتوبيس) و(محمول) على (موبايل) . . . إلخ، مع ذكر ما يرادفها من العامي أو المعرَّب .

وهو معجمٌ تعليمي ؛ لأنه يساعد الطفل على تصوُّر الأشياء من حوله بصورها وأشكالها ووظائفها ، ويعينه على تصنيفها في شكل متسلسل ، وعلى تسميتها بأسمائها الصحيحة الدالة عليها ؛ مما يثري حصيلته اللغوية ويدعم نشاطه المدرسي .

ويضم المعجم بعض المعلومات اللغويَّة المناسبة لمستعمله كأجزاء الكلام وتفرعاتها وحروف الجر ، والظروف ، وأدوات الاستفهام والشرط ، وغير ذلك مما يعزِّز المفاهيم العامة لديه ، ويعينه على استخدام المعجم بفاعلية .

ومع أنه موجَّه للطفل العربي ابتداءً ، فإن الأجنبي-أيضًا- يمكن أن يستفيد منه في التعرُّف على أسماء الأشياء المحيطة به .

ويُتوقَّع أن يظهر المعجم في شكلين : ورقي مطبوع مناسب لمستعمله بمواصفات خاصة من حيث الصورة وعدد الكلمات . . . إلخ، وإلكتروني على قرص مدمج تظهر فيه المعلومات على شاشة الحاسوب . وذلك بقصد تنويع طرائق البحث والمطالعة .

(٢) وظائف المعجم الموضوعي المصور

المعجم الموضوعي المصور المقترح في هذا البحث خُطِّط للطفل من سن (٨ – ١٢) سنة؛ ليحقق حاجاته المعاصرة في شئون الحياة اليومية والمرحلة التعليمية التي ينتسب إليها . وسوف يكون له أثر إيجابي في نمو حصيلته اللغوية ؛ إذ يجد فيه مجموعة كبيرة من المفردات منتظمة في مجموعات دلالية ملائمة لسنِّه ومستوى إدراكه العلمي ، وطاقته على الاكتساب والتعلُّم، وحاجته إلى التعبير ، مع إكسابه مهارات البحث في مصادر المعرفة .

ومما يتميز به هذا المعجم أنه سيكون صغير الحجم خفيف الوزن، سهل الحمل بالقياس إلى المعجم العام، ومن ثَمَّ يمكن للطفل أن يصطحبه وأن يتصفحه في أي مكان وأي زمان .

وفي كل الأحوال فهو معجم دقيق في ترتيبه وضبطه ، تجد في تصفُّحه متعةً ذهنيَّةً وفنيَّة ، ويمكن الوصول إلى موضوعاته وألفاظه بطرقٍ متعددة وبسهولةٍ ويسر ، سواء في النسخة الورقية أو الإلكترونية .

(٣) معالجة الفجوات المعجميَّة

الناظر في المعاجم اللغوية العامَّة والمختصَّة بالأطفال والناشئة يلاحظ قصوراً شديداً في تعريفات هذه المعاجم حين يتعلق الأمر بوصف الموجودات أو في تحديد الصفات أو الأصوات، بل نجد قصوراً أيضاً في تعريف المصطلحات العلمية المناسبة لمستعمليها.

ولا شك في أن المعجم الموضوعي المصور حين يصوِّر الشيءَ ويحدد شكلَه ووظيفتَه، والخصائصَ المميزةَ له عند جمهور المتكلمين سوف يسد نقصاً ويعالج قصوراً.

والمعجم الموضوعي المصور يُوجَّه لكل الفئات العمرية، ابتداءً من مرحلة ما قبل القراءة إلى مرحلة كبار السن والمتخصصين، على النحو الآتي:

المرحلة الأولى: الطفولة المبكرة (٣ ـ ٧ سنوات).

المرحلة الثانية: الطفولة المتأخرة (٨ سنوات ـ ١٢ سنة).

(وهذه هي المرحلة المعنية بوضع معجم موضوعي مصور لها).

المرحلة الثالثة: الشباب أو المراهقة من (١٣ ـ ١٧ سنة).

المرحلة الرابعة: كبار السن والمتخصصين، ابتداء من المرحلة الجامعية إلى ما بعدها.

ولكل مرحلة من هذه المراحل معجم موضوعي مصور ملائم لمستعمله، ومحقق للغرض من وضعه.

ومن مزايا المعجم المصور المقترح للطفولة المتأخرة من (٨ سنوات ـ ١٢ سنة) أنَّه:

١. ينمي الرصيد اللغوي لمستعمله، وينمي لديه مهارة البحث والتعبير.
٢. مرشد ومُعين في ضبط الكلمات وهجائها.
٣. يمتع مستعمله بالتعرف على الأشياء وأسمائها بالصور الجميلة والرسوم البديعية الشارحة لها.
٤. يثير الذهن ويُعمل الذكاء.
٥. يساعد الطفل على تكوين المفاهيم وإدراك العلاقات بينها، وعلى معالجة الأشياء والألفاظ في مجموعات متجانسة موضوعياً.
٦. يوفر لمستعمله الكلمات العربية الصحيحة التي تشير إلى ما في الحياة من أشياء وأصوات وظواهر... إلخ.
٧. يمهد ـ بفضل مَسْرَده الخاص ـ إلى استخدام المعجم الألفبائي القائم على الجذور، كما أنه يساعد على استخدام المعاجم الموضوعية المصورة للمراحل السنِّيَّة التالية.

(٤) مادة المعجم

ولا يكتفي المعجم المصور بتصوير الأشياء المادية وحسب، بل يتجاوزها إلى ما يمكن تصويره من الصفات، مثل: أزرق وأحمر... والمتضادات، مثل: طويل وقصير، نحيف وسمين... والأحداث، مثل: يمشي، يجري، ينزل، يصعد... والعلاقات، مثل:

تحت وفوق، وأمام وخلف، وأكبر من وأصغر من. . . وغير ذلك مما تكشف الصورة عن مدلوله.

(٥) طريقة الكشف في المعجم الموضوعي المصوّر

يضم المعجم عددًا من الموضوعات أو الحقول، يتفرَّع كل موضوع أو حقل إلى موضوعات أو حقول، حتى يصل التفريع إلى الأشياء بذواتها.

ومن ثم يطّلع الباحث على كشاف الموضوعات حتى يعثر على الموضوع أو الحقل المنشود، ثم ينتقل من فرع موضوعي إلى فرع آخر، حتى يصل إلى ما يريد.

ولأنه معجم مصوَّر يتألف من لوحات مصوَّرة ومن أجزاء لكل صورة، فيقف الباحث عند الصورة المنشودة، وسيجد بإزائها اللفظ الذي يُطلق عليها أو على أجزاء منها.

وبعد، فالمعجم المصوَّر مزوَّد بمَسْرَد تُرتَّب فيه الألفاظ التي وردت في المعجم ترتيبًا ألفبائيًا وفق الحرف الأول.

وأمام كل لفظ رقم اللوحة التي ورد فيها ورقمه داخل اللوحة.

أما طريقة التصفح في النسخة الإلكترونية، فتتم وفق الخطوات الآتية:

يقوم المستعمل بالضغط على أيقونة على هيئة (كتاب)؛ لتظهر له بعد ذلك الشاشة الرئيسة للمعجم، وتحتوي على ما يلي:

١. قائمة الحقول الدلالية التي يشتمل عليها المعجم.
٢. مساحة فارغة لكتابة الكلمة التي يراد البحث عنها في المعجم.
٣. أيقونة المسرد.
٤. أيقونات إضافية تساعد على تصفح المعجم والتنقل بين موضوعاته المختلفة.

وثمة طرق متعددة للتصفح تؤدي إلى تحقيق الوظائف المتعددة للمعجم، ولعل أهمها:

أن يختار قائمة الحقول الدلالية، وبالضغط على الحقل المراد مطالعته سوف تنسدل منه قائمة الألفاظ التي يشتمل عليها هذا الحقل تقابلها اللوحة المصورة.

ولا يتسع المقام لتفصيلات هذا الموضوع، وهي مسجلة في المشروع.

(٦) الخطوات المنهجية لصناعة المعجم الموضوعي المصور

ثمة منهجية لصناعة المعجم عامة والمعجم الموضوعي المصور خاصة، وهي على النحو الآتي:

(٦-١) العمليات الإجرائية (ما قبل البدء في العمل) :

لا بد من وضع تصور للعمل يراعى تحديد العناصر الآتية :

أ - الغرض من وضع المعجم، ويتضمن هذا العنصر تحديد المعلومات التي يقدمها المعجم، والتعريف بمستخدم المعجم " الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة " ، والشكل المُنتَج للمعجم (ورقي-إلكتروني) . . . إلخ .

ب - إعداد فريق العمل والتخصصات المطلوبة، فعلى سبيل المثال لا بد من تحديد الوظائف التالية وشروط من يشغلها وتوصيف العمل الذي يقوم به : رئاسة التحرير، إدارة التحرير، جمع المادة وتوثيقها ومراجعتها، إدخال البيانات، وإعداد البرامج الأساسية . . . وغير ذلك من الأمور الضرورية لإدارة العمل وإنجاز المعجم .

ولدينا بقسم علم اللغة بكلية دار العلوم - جامعة القاهرة مخطط كامل لمعجم موضوعي مصور لمختلف الأعمار، ولدينا فريق بحثي مدرب على العمل فيه وإنجازه .

(٦-٢) مادة المعجم الموضوعي المصور (الجمع والتصنيف) :

يعتمد المعجم الموضوعي المصور على توافر العناصر الآتية : ١- قاعدة البيانات . ٢- المصادر التي تُحرَّر منها المادة . ٣- البطاقات التي تُفرَّغ فيها المصادر .

(٦-٢-١) قاعدة البيانات

الغرض من قاعدة البيانات هو تخزين مادة المعجم الموضوعي . وفوق ذلك، فإنها تفيد في إحكام الترتيب الخارجي للمعجم بتصنيف الحقول الدلالية . وهي مرنة تتحمل الإضافة أو الحذف أو التعديل، وتخزين أكبر قدر من الصور والرسوم التوضيحية التي تتعلق بموضوع معين، وما يتعلق بالألفاظ من مترادفات وتعليقات وشروح . . . إلخ .

وهذا نموذج لقاعدة البيانات الخاصة بالمعجم الموضوعي المصور المقترح إنجازه :



قاعدة بيانات المعجم المصور للطفل المتقدم (٨ - ١٢) سنة

بطاقة (ب): المعجم المصوّر للطفل المتقدم للطفل "من ٨ : ١٢ سنة"

رقم الإدخال | مُراجع / ت:

مُدقق لغوي / ت: | محرّر الصّورة / ت:

بيانات خاصــــــــــة بالمُفاعل اللغوي

الترتيب العددي: | الحقل الدلالي الرئيسي: | الترتيب الأبجدي: | الحقل الدلالي الفرعي:

الكلمة الأساسية: | الرقم من: | الى:

المرادف / التعريف

معلومات موسوعية

بيانات خاصـــــــــة بالصورة

موجودة | في المصدر/الصفحة | صورة | رسم | ملونة | ب/س | ملاحظات

الكلمات الهامشية

رقم الحقل	اللفظ	مرادفات اخرى	اضافات (نوع/ضد/جمع)
1			
2			

المصادر

1

2

3

إضافات الرسم

الرقم | اللفظ

الرقم | اللفظ

الرقم | اللفظ

(٦-٢-٢) المصادر التي تحرَّر منها المادة

يُعتمد في رصد مادة المعجم على المصادر الآتية :

- المعاجم والقواميس والموسوعات المتداولة الخاصة بالأطفال والناشئة .
- الكتب المدرسية المقررة في مرحلة التعليم الابتدائي والإعدادي .
- القصص والأشعار والكتب العلمية وكتب الرحلات الخاصة بالأطفال والناشئة .

(٦-٢-٣) البطاقات التي تفرَّغ فيها المصادر

تصمم بطاقة خاصة لتحرير مادة المعجم، وتشتمل على بيانات محددة تُدفع إلى المحررين لتفريغ المادة المطلوبة واستيفاء هذه البيانات، ثم تُراجع وتُنقَّح وتُغذَّى ببيانات أخرى من مصادر أخرى ثم تدفع إلى المدخلين لإدخال المادة المحررة في البطاقة إلى قاعدة البيانات .

وهذا نموذج للبطاقة المذكورة :

بطاقة (ب): المعجم المُصوّر للطفل المُتقدّم "من ٨ : ١٢ سنة"

رقم الإدخال		محرر/ت		مراجع / ت		مدقق لغوي/ت		محرّر الصّورة / ت	

بيانات خاصـــة بالمقابل اللغوي							بيانات خاصه بالصـورة						
الترتيب العددي		الحقل الدلالي الرئيسي		الترتيب الأبجدي	الحقل الدلالي الفرعي		موجودة	في المصدر/ الصفحة	صورة	رسم	ملونة	أبيض/أسود	ملحوظات

الكلمه الاساسيه		الرقم (من : إلى)	:
المرادف/ التعريف			
معلومات موسوعية			

الكلمات الهامشيّة

الرقم	اللفظ	مرادفات اخرى	إضافات : (تع/ شر/ سع)
1			
2			
3			
4			
5			

المصادر							إضافات الرسم	الرقم				
								اللفظ				

(٦-٣) اختيار الوحدات المعجمية :

تتضمن هذه الخطوة العناصر التالية :

١ . تقدير عدد المداخل المصورة.

٢ . تحديد حجم المعجم المصور.

٣. تحديد (المادة المصطلحية) و(المادة الموسوعية).
٤. تحديد الكلمات (الأساسية) والكلمات (الهامشية).

(٦-٣-أ) تقدير عدد المداخل المصوَّرة

لكل معجم تقدير مبدئي لعدد المداخل التي يقررها صانعو المعجم بناء على دراسات في الرصيد اللغوي للمرحلة التي يوضع لها المعجم، ويُراعى فيها ملاءمتها للنواحي الإدراكيه والمعرفية للمستخدم، وفقًا للغرض المنشود من المعجم.

وعلى سبيل المثال، يُراعى في مخطط الحقول الدلالية المقترح للطفل من (٨ سنوات: ١٢ سنة):

أ ـ النمو الذهني والمعرفي للطفل في هذه المرحلة؛ إذ يمكنه إدراك العلاقات بين الكلمات داخل كل حقل، كما يمكنه تصنيف الأشياء وفق مجموعة مواصفات معينة تتعلق بالشكل أو الوظيفة.

ب ـ كما يمكنه إحكام تفريعات الحقول ومتابعة الأرقام التي تربط بين اسم الشيء وصورته في قائمة الألفاظ وفي اللوحة الشارحة.

ج ـ نمو الرصيد اللغوي للطفل في هذه المرحلة؛ لذلك يُقترح أن يشتمل المخطط من40 : 50 حقلاً رئيسياً تتفرع إلى 88 حقلاً فرعيًا، كل حقل منها يتراوح بين 30 : 40 مدخلاً، ومن ثم فالمعجم المصور يتضمن ما يزيد على 3000 مدخل مصور. ومن المتاح زيادة عدد الحقول وفروعها ومن ثم عدد المداخل متى كان ذلك مفيداً.

وهذه صورة لمخطط الموضوعات المقترح للمعجم المشار إليه:

١ـ الكَوْن والفَضَاء
٢ـ الخَريطة الجغرافيَّة للعالَم
٣ـ الظَّواهر الطَّبيعيَّة
٤ـ جسمُ الإنسان
أعضاءُ الجسم
الهَيكلُ العَظمي
الأحشاءُ الدَّاخليَّة
٧ـ المَنزل
منَ الخارج
المَدْخل
صالةُ الاستقبال
غُرفةُ الجُلوس

الخاصَّة بالسيِّدات
٢١ـ المَدينَة
الشَّارعُ
إشاراتُ المرور
علاماتُ الخدْمات العامَّة
٢٤ـ وَسائلُ المَواصَلات
البَريَّة
الجَويَّة
البَحْريَّة
أجزاء السيَّارة (أ)
أجزاء السيَّارة (ب)
أنواعُ الشَّاحنات

السينما والمسرَح
المكتبَة العامَّة
نادي الألعاب الإلكترونيَّة
خاطئة
٨١ـ صفَات
٨٢ـ مُتَضادَّات
٨٣ـ أسماءُ الكميَّة
٨٤ـ الزَّمنُ، والتَّاريخُ، والحَرارةُ

أفعال شائعَة (ج)
٧٩ـ سُلوكيَّاتٌ
صَحيحَة
٨٥ـ الخُطوطُ، والأشكالُ، والألوانُ
٨٦ـ الأوْعية
٨٧ـ الحساب والمَقاييس والعُمْلات
٨٨ـ حُروفُ الجرّ، والظُّروف

(٦-٣-٢) حجم المعجم ومواصفاته :

وفقًا لما أوردناه من عدد المداخل يُقترح أن يكون حجم المعجم متوسطًا، جيد الإخراج والطباعة، جميل الشكل، صقيل الورق، يَسهُل حمله ويحفز على المطالعة والبحث فيه.

(٦-٣-٣) المعلومات الموسوعية والمصطلحية :

المعجم الموضوعي المصوَّر- كما عرفناه- يتضمن صوراً عن أشياء أو مفاهيم أو علاقات يمكن توضيحها بالصورة، والجانب الموسوعي فيه غاية في الأهمية.

وهذه بضعة أمثلة عما يمكن أن يقدمه المعجم من معلومات موسوعية :

- صور الأشياء التي تهمّ الإنسان في عالمه المحيط به وأشكالها وأنواعها وأجزاؤها.
- معلومات موسوعيَّة أثريَّة تتعلّق بالمظاهر الحضاريَّة البارزة في العالم.
- معلومات موسوعية جغرافية تتعلق بدول العالم وعواصمها وأعلامها ووحداتها النقديَّة.
- معلومات موسوعية رياضية تتعلّق بالألعاب والرياضات العالميّة.
- معلومات موسوعية علمية تتعلق بالذرَّة والكون والتشريح وعالم الحيوان والنبات.
- معلومات إرشاديَّة تتعلق بالرموز التصويرية: كإشارات المرور، وإرشادات السير، وعلامات مراكز الخدمة والعلامات التحذيريَّة.
- معلومات موسوعية تراثيَّة تتعلّق بالأجناس البشريَّة والأزياء التاريخيَّة، والمخلوقات الأسطوريَّة، وحياة الإنسان فيما قبل التاريخ.
- معلومات موسوعية متنوعة تتعلق بالأكاليل، وشعارات النّبالة، والطوابع البريديَّة، والعملات، ورموز الصمّ والبكم، والرتب العسكريَّة، ومشاهير العالم.
- معلومات موسوعية ثقافيَّة تتعلّق بجماعات الجمهور: المدارس والجامعات والحدائق، والمنتجعات، والحج، والمحالّ التجاريّة الكبيرة، والمعارض الموسميَّة، ودور العبادة.
- معلومات موسوعية معلوماتيَّة تتعلّق بوسائل الاتصال والمراسلات وأجهزة نقل

المعلومات المقروءة والمسموعة والمرئية وبثها.

- معلومات موسوعية مهنيَّة تتعلّق بالحرَف والمهن والصناعات المختلفة.
- معلومات موسوعيَّة تتعلّق بوسائل النقل والمواصلات البريَّة والبحريَّة والجويَّة وأنواعها المختلفة.

هذا، من أهداف المعجم الموضوعي المصور أن يسجل أسماء الأشياء التي يصورها بدقة ووضوح وبخاصة ما يتصل منها بالعلوم؛ ومن ثَم فهو يختار المصطلحات التي يستعملها العلماء وأهل الصناعة بحيث تكون مناسبةً للمرحلة العمرية، ومتداولةً في الكتب المدرسية.

ومن ثم تظهر أهمية المعجم المصوَّر في شتَّى مجالات الحياة، وأنه سوف يُغْني الناس عن اقتناء المعاجم المتخصصة في العلوم المختلفة لمعرفة اللفظ العربي الدقيق الذي يُطلق على ما تقع عليه العين في الحياة، أو لمعرفة أجزائه التي يتكون منها أو أنواعه أو أشكاله المختلفة . . . إلخ.

(٦-٣-٤) تحديد الكلمات الأساسية والهامشية:

سبق تحديد المقصود بهذين المصطلحين. ومن مهام صنَّاع المعاجم أن يحددوا هذين النوعين من الكلمات وفقًا للمعايير المتَّفق عليها في مخطَّط المعجم، وأن يميزوا بينهما.

(٧) كيفية معالجة المادة المعجمية

تشتمل هذه الخطوة على العناصر الآتية:

١. الصورة الفوتوغرافية والرسم اليدوي. ٢. الصورة الملونة وغير الملونة.
٣. إرشادات تحديد الصورة في المعجم. ٤. الإخراج الفني للمعجم.
٥. إرشادات تحديد المقابل اللغوي. ٦. سدّ الثغرات المعجميَّة.

ولا يتسع الوقت لتفصيل القول في هذه العناصر.

(٨) ترتيب مداخل المعجم الموضوعي المصور

يعتمد المعجم الموضوعي المصور على ثلاثة أنواع من الترتيب:
١. الترتيب الخارجي أو الأكبر. ٢. الترتيب الداخلي أو الأصغر.
٣. ترتيب المسرد.

(٨-١) الترتيب الخارجي أو الأكبر:

يُلجأ إلى الترتيب الأكبر لضبط تسلسل الحقول الدلالية. على أن يُكتب الإطار العام ببنط ثقيل أو بلون مختلف، ويُرمز له بالترقيم العددي (١، ٢، ٣) بينما تب الحقل الرئيسي

بخط أقل أو بلون مختلف، أما الحقول الفرعية أوالصغرى فتُكتب بخط عادي أو بلون مختلف، ويُرمز لها بالترقيم الأبجدي (أ، ب، جـ، . . .).

(٨-٢) الترتيب الداخلي أو الأصغر:

ومهمته تتمثل في ترتيب الكلمات الأساسية والهامشية، وترتيب المعلومات المقدَّمة لمستخدم المعجم.

(٨-٣) ترتيب المسرَد:

يضم المَسْرَد كل الكلمات التي وردت في المعجم مرتبةً ترتيبًا ألفبائيًّا(أ، ب، ت، ث، ج . . . إلخ) دون تجريد للكلمة.

وثمة تفاصيل تتعلق بهذه الأنواع الثلاثة من الترتيب لا يتسع لها المقام.

(٩) المقدّمة والملاحق

(٩-١) المقدّمة

تُعدُّ مقدمة المعجم من أهم الخطوات التنفيذيَّة في الصناعة المعجميَّة؛ لأنها حوار بين صانع المعجم ومستعمله حول التعريف بالمعجم وبخصائصه وبمنهجه، وبمستعمله، وبطرق البحث فيه. وعلى سبيل التمثيل، ينبغي أن تتضمن مقدمة المعجم المقترح العناصر الآتية:

١. فوائد المعجم والمعلومات التي يقدمها للمرحلة العمرية التي يخاطبها.
٢. عدد المداخل التي يشتمل عليها والموضوعات التي يعالجها وطريقة استخدامه.
٣. ما يتميَّز به هذا المعجم عن غيره من المعاجم.
٤. عناصر الإمتاع والتشويق في المعجم.
٥. قائمة الموضوعات أو الحقول التي يتضمنها المعجم.

ويُراعى ضبط المقدمة بالشكل، وإفراد صفحة أو صفحات مستقلة لقائمة الموضوعات أو الحقول وفق الترتيب المعتمد.

(٩-٢) الملحق:

يقع الملحق في نهاية المعجم، وهو مَسْرَد يضم كل الكلمات الواردة في المعجم، مرتَّبَةً ترتيبًا ألفبائيًا بحسب أوائل الحروف بدون تجريد للكلمة، ومع كل كلمة رقم الحقل الذي وردت فيه ورقمها داخل هذا الحقل.

(١٠) نماذج من المعجم الموضوعي المصوّر للأطفال من(٨ سنوات-١٢ سنة)

ثانياً- المعجم المدرسي (الألفبائي)

لدينا عدد لا بأس به من المعاجم اللغوية لتلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية، مثل: قُطْر المحيط، والمنجد، وفاكهة البستان، والمرجع، والرائد... إلخ، ولكنها بكل أسف لم توضع وضعاً لتكون مخصصة لهذه المرحلة العمرية بكل متطلباتها، فأغلبها وُضع مُختصراً لمعجم أكبر وضع للمرحلة الجامعية ولعامة المثقفين.

ومن هذه المجموعة ومن أكثرها انتشاراً المعجمُ الوجيز الذي أخرجه مجمع اللغة العربية بالقاهرة عام ١٩٨٠، وهو في عامة مادته مُختَصرٌ للمعجم الوسيط الذي أخرجه المجمع أول مرة عام ١٩٦٠.

وعلى الرغم من مرور خمسة وعشرين عاماً على ظهور المعجم الوجيز، فقد بقي على حاله في نشرته الأولى لم يتغير فيه شيء، ومن ثَم أصبح لا يفي بمطالب الحياة المعاصرة، وما حدث فيها من تغيرات شاملة، ولا بمطالب العلوم والفنون وما جدَّ فيهما من معارف تتجدد كل يوم فيما يسمى الآن الانفجار المعرفي، أو الثورة المعلوماتية، بل أصبح من حيث الصناعة المعجمية متخلِّفاً.

ولهذا صار من الضروري صناعة معجم مدرسي جديد في مادته وفي منهجه، وفي شكله ومظهره.

(أ) التعريف بالمعجم المقترح

ووفقاً للمعايير المعتمدة في صناعة المعاجم تتحدد معالم المعجم المدرسي (الألفبائي) المقترح بأنه معجم لفظي، مرتب وفق الحروف (أ، ب، ت، ث، ج.. إلى الياء) التي يتألف منها جذر الكلمة، وهو معجم عام، أحادي اللغة يستعمله الناشئة من (١٣ : ١٧ سنة)، يتضمن ما يقرب من (٢٠٠٠٠) مدخل (أو كلمة مفسرة)، وهو معجم معاصر، وصفي تعليمي، يستعمله المتحدث بالعربية، ويظهر في صورة ورقيَّة وأخرى إلكترونية.

المعجم المقترح معجم لفظي ألفبائي، أي أن الباحث فيه لديه لفظ يريد أن يعرف معناه. ومن ثَم كان شكل الكلمة أو بنيتها هو أساس الترتيب فيه والدخول إليه. ولأن اللغة العربية اشتقاقية أصلاً كان جذر الكلمة هو المدخل الأكبر للمعجم، وكان ما يُشتق منه المداخل الصغرى له.

والطفل في تلك المرحلة توافرت له معلومات عن بنية اللغة العربية الصرفية والنحوية والإملائية في سني دراسته في المرحلة الابتدائية والإعدادية تساعده على إدراك الخصائص الأساسية للغة العربية؛ ولهذا كان إعداد هذا المعجم لأطفال هذه المرحلة مناسباً. وهو في الوقت نفسه في حاجة إلى معجم يعكس خصائص لغته، ويعينه على تعلمها بنفسه؛

ولهذا كان إنجاز مثل هذا المعجم ضرورياً .

وهـو معجـم معاصـر يعـالج مفـردات اللغـة الحـيَّة الجارية على ألسنة الأدباء والعلماء والمثقفين والصحفيين وأقلامهم .

وهـو معجـم يعـالج كـذلك مفردات اللغة العلمية التي يستعملها التلاميذ في درسهم، ولغة العلم جزء من الثروة اللغوية التي يستخدمها الإنسان المعاصر ، ولا مناص من أن يوفي المعجم المقترح بهذه الحاجة في عصر تطورت فيه العلوم تطورات هائلة .
وفي المـرحلة الثانوية من (١٣ : ١٧ سنة) تقريبًا يدرس الطالب الأدب العربي في عصوره المخـتلفة ، ويـدرس الـتاريخ مـصرياً وعـربياً وإسـلامياً . . . إلى غير ذلك من علوم إنسانية تربطه بتاريخه وتراثه .
وعلـى المعجـم المدرسـي أن يعـالج المفردات الشائعة في هذه العلوم بحيث يكون مرجعًا للتعرُّف على مفاهيمها بدقة ووضوح .
وعلـى الـرغم مـن أن المعجم خاص بالطفل العربي في مرحلة الشباب أو المراهقة ؛ فإنه صـالحٌ أيـضًا لغـير العربـي الذي يمر بهذه المرحلة بل وما بعدها . وسوف يستفيد منه فائدة بالغة متى عرف طريقة الكشف فيه .
وهو معجمٌ وجيز ، صغيرُ الحجم ، سهلٌ حملُه ، جميلٌ مظهرُه ، ورقًا وطباعةً وتجليدًا .

وسـوف يُـتاح المعجـم في نـسخة ورقـيَّة وأخرى إلكترونيَّة ؛ ليتيح لمستخدمه غير طريقة واحدة للكشف والحصول على المعلَومات .

والمعجـم المدرسـي ـ كمـا هـو معـروفـ ـ معجم تعليمي ، يلجأ إليه المتعلم للتعرف على معاني الكلمات كما تُستعمل في الحياة العامة وفي الحياة المدرسية ، ولكن فيه ناحية معيارية ، إذ يحـدد الصواب في استعمال الكلمة من حيث بنيتُها الصرفية وتنوعاتها جمعًا وتثنيةً وإفرادًا وتـذكيرًا وتأنيـثًا . . . إلخ ، ومـن حيث رسمها الإملائي . . . إلى غير ذلك مما هو ضروري لإتقان لغته واستعمالها وفقًا لقواعدها .

ولغـة المعجم سهلة واضحة ، ومختارة من الأمثلة والشواهد المأنوسة القريبة المأخذ ، وهو فوق ذلك يُؤثِر الدقة والوضوح في شرح الألفاظ أو تعريفها .

(٢) الخطوات المنهجية لصناعة المعجم المدرسي (الألفبائي)

المعجـم المقترح يراعي أصول الصناعة المعجمية المتداولة بين صنَّاع المعاجم موضوعيةً أو لفظيـةً . ومن ثَم فإن صانعه سوف يتخذ نفس الإجراءات التي سبق الحديث عنها ، غير أنه سوف يختلف عنها في أمور ، منها :

(٢-١) طرق شرح المعنى :

المعنى هو الهدف الأكبر الذي ينشده مستخدم المعجم، ويسعى صانع المعجم إلى شرحه وإيضاحه. وللوصول إلى المعنى طرق يمكن تقسيمها إلى مجموعتين:

الأولى: مجموعة الطرق الأساسية، وتتضمن:

- الشرح بالتعريف.
- الشرح بتحديد المكونات الدلالية.
- الشرح بذكر سياقات الكلمة.
- الشرح بذكر المرادف أو المضاد.

الثانية: مجموعة الطرق المساعدة، وتتضمن:

- استخدام الأمثلة التوضيحية.
- استخدام التعريف الاشتمالي.
- الشرح التمثيلي أو التعريف الظاهري.
- استخدام الصور والرسوم.

وتؤدي الصور والرسوم التوضيحية دورًا بارزًا في إيضاح مدلولات الكلمات في كل أنواع المعاجم والموسوعات. وهي الطريقة الوحيدة لبيان المعنى في المعجم المصوَّر.

والشواهد الصورية يمكن أن تكون من حيث الشكل رسومًا يدويَّة أو صورًا فوتوغرافيَّة، وقد تكون أرقامًا أو أشكالاً هندسيَّة أو خطوطًا مظلَّلة أو رسومًا بيانيَّةً أو خرائط... إلخ.

والأفضل أن تتوزَّع الصور والرسوم في ثنايا المعجم أو تحت المداخل التي تشرح دلالاتها.

(٢-٢) المنهج المقترح:

نعني بالمنهج ترتيب جذور المعجم ومداخله واستخدامه ورموزه؛ ونظرًا لأن المعاجم الحديثة جميعًا قد استقر منهجها في معالجة هذه النواحي، وأن معاجم مجمع اللغة العربية (الكبير، والوسيط، والوجيز) قد جرت في ذلك على خطة سديدة، فالرأي هو اتِّباع هذه الخطة على النحو الذي جاء في مقدمة (المعجم الوجيز) مع تغيرات قليلة، منها على سبيل المثال:

١. ألا يُكتفَى ببيان ضبط عين المضارع بالحركة التي توضع فوق شرطة أو تحتها هكذا(ـــَـــ) بل بذكر المضارع مضبوطًا بالشكل هكذا: كَرُم: يكْرُم، وصَف: يَصف، جرَى: يجري، صان: يَصُون، خاط: يخيط، دأب: يدأب، فهذا أكثر فائدة للنَّاشئة وأدعى إلى صحة القراءة والكتابة.

٢. التوسُّع في ذكر أسماء الفاعلين والمفعولين وأسماء الزمان والمكان والمصادر الميمية،

وأسمـاء التفضيل وعدم الاكتفاء بما يخالف القياس، فهذا أيضًا أنسب للتلاميذ في هذه المرحلة.

٣. ولا بأس بذكر جمع المذكر السالم وجمع المؤنث بعد مفردهما تأكيدًا للفائدة.

وهذا هو المنهج الذي جرى عليه المعجم الوجيز.

رأت اللجنة الاقتصار على باب واحد للفعل إذا كانت أبوابه متعددة ومعانيها مُتَّحدَة، أما إذا اختلف المعنى باختلاف البابِ فقد ذكرت الأبواب كلها.

١. كما اختارت اللجنة من المصادر أشهرها وأكثرها استعمالاً، إلا إذا اختلف المعنى باختلاف صيغة المصدر، فإنها حينئذ تورد مع الفعل في كل معنى صيغة مصدره، كما في: ثَبات وثُبوت، ودَعْوة ودعايَة، وكذلك الحال في الجموع.

٢. أما أسماء الفاعلين والمفعولين فقد ذكر منها مع الفعل ما رأت اللجنة ضرورة النص عليه لخفائه، أو لتفريع بعض المعاني عليه.

ويتلخص المنهج الذي نهجته اللجنة في ترتيب مواد المعجم فيما يأتي:

قُدِّم المعنى الحسي على المعنى العقلي، والحقيقي على المجازي، كما قُدِّمت الأفعال على الأسماء، وقُدِّم الثلاثي منها على الرباعي، والمجرد على المزيد، واللازم على المتعدي، ورُوعي في ترتيبها ما يلي:

(أ) الثلاثي المجرد:

١. فَعَلَ يَفْعُلُ مثل: نَصَرَ يَنْصُرُ.
٢. فَعَلَ يَفْعِلُ مثل: ضَرَبَ يَضْرِبُ.
٣. فَعَلَ يَفْعَلُ مثل: فَتَحَ يَفْتَحُ.
٤. فَعِلَ يَفْعَلُ مثل: فَرِحَ يَفْرَحُ.
٥. فَعُلَ يَفْعُلُ مثل: شَرُفَ يَشْرُفُ.
٦. فَعِلَ يَفْعِلُ مثل: حَسِبَ يَحْسِبُ.

(ب) الثلاثي المزيد بحرف:

١. أَفْعَلَ مثل: أَكْرَمَ.
٢. فاعَلَ مثل: شاوَرَ.
٣. فَعَّلَ مثل: قَدَّمَ.

(جـ) الثلاثي المزيد بحرفين:

١. افْتَعَلَ مثل: انْتَصَرَ.

٢. انْفَعَلَ مثل : انْكَسَرَ .
٣. تَفاعَلَ مثل : تَشاوَرَ .
٤. تَفَعَّلَ مثل : تَعَلَّمَ .
٥. افعَلَّ مثل : احْمَرَّ .

(د) الثلاثي المزيد بثلاثة أحرف:

١. استَفْعَلَ مثل : اسْتغفَرَ .
٢. افْعَوْعَلَ مثل : اعْشَوْشَبَ .
٣. افْعالَّ مثل : احْمارَّ .
٤. افْعَوَّلَ مثل : اجْلَوَّذَ .

(هـ) الرباعي المجرد: فَعْلَل مثل: دَحْرَجَ

(و) الرباعي المزيد بحرف: تَفَعْلَل مثل: تَدَحْرَجَ .

(ز) الرباعي المزيد بحرفين: افْعَلَلَّ مثل: اطمَأنَّ

(ح) أما مُضَعَّف الرباعي:

مثل: زَلْزَلَ فقد فُصل عن مادة الثلاثي منه، وذُكر في موضعه من الترتيب الحرفي، فلم تذكر "زلزل" في "زلَّ" كالذي كان في المعجمات القديمة، وإنما ذكرت (زلزل) في ترتيب حروفها، وذكرت (زَلَّ) في ترتيب (زلل)، وهكذا.

(ط) وأما ما أُلحقَ بالرباعي من أوزان:

مثل "كَوثَر" و "غَيْلَم" فقد ذكر في مادته الأصلية مُفسَّراً معناه، وذكرَ مرة ثانية في رسمه بترتيب حروفه، ليُحال على موضع تفسيره في مادته. ففُسِّرَت "كَوثَر" في مادة "كثر" وذكرت أيضًا في ترتيب "كوثر" مُحَالَةً على "كثر"، وهكذا "غَيْلَم" وأمثالها.

وهناك كلمات صُدِّرَتْ بالتاء المُبْدَلَة من الواو إبدالاً دائمًا، مثل: التُّؤدَة، التُّراث، اتَّقَى، اتَّخَم، اتَّجَه، فهذه وأمثالها ذكرت مَع أصلها في حرف الواو.

كما اختارت اللجنة رسم مثل: (ائتمر) إذا وقعت في مبدأ الكلام أن تَثْبُت الهمزتان: همزة الوصل المرسومة ألفًا، وهمزة فاء الكلمة المرسومة ياء، وإن كانت قواعد الصرف تقضي بإبدال الهمزة الثانية ياء في البدء بالفعل، فيقال: "ايتَمَر"، وإنما آثرت اللجنة الرسم الأول ليتبين للقارئ بوضوح أن الألف همزةٌ لا ياء.

أما الأسماء، فقد رتبت الترتيب الهجائي المألوف.

هذا، وقد حرصت اللجنة في صياغتها لمواد المعجم على مراعاة ما أقره المجمع من قرارات في مختلف دوراته السابقة.

وأما الرموز التي استعملتها اللجنة في هذا المعجم، فهي:

١. (*) : لأول المادة.
٢. (ج) : لبيان الجمع.
٣. (ججِ) : لبيان جمع الجمع.
٤. (ـــ) : لبيان ضبط عين المضارع بالحركة التي توضع فوقها، أو تحتها.
٥. (وــَ) : للدلالة على تكرار الكلمة لمعنى جديد.

أما منهجه في ترتيب مواده:

فهو المنهج الذي ارتضاه المجمع في معجميه: الكبير والوسيط، حيث صُنِّفت اللغةُ موادَّ، أي أُصُولاً (أو كما يُسميها المحدثون جذورًا ومداخل)، ورُتِّبت هذه الأصول - على حسب أوائلها - وفق الحرف الأول فالثاني فالثالث من حروف الهجاء.

(٣) طريقة الكشف في المعجم المدرسي

إذا أراد الطالب مراجعة معنى في هذا المعجم، عليه أن ينظر في الكلمة التي يريد الكشف عن معناها:

١. فإن كانت فعلاً،

رد صورته التي صادفه عليها إلى أصل بنائه، ثلاثيًّا كان أو رباعيًّا، ثم طلبه في ترتيب حروف هذا الأصل، فمثل: " آذَنَ "، " وتأذن "، " واستأذَنَ "، يردها إلى أصلها، فيطلبها في (أذن)، و"استَنْصَرَ" في (نصر)، و"استوى" في (سوى)، و"احلولى" في (حلا).

وعليه أن يطلب مثل: "اطمأنَّ" في (طَمْأن)، و"تَبَرْقَش" في (برقش)، و"تَزَعْزَعَ" في (زعزع)، وهكذا.

٢. أما إن كانت اسمًا

(٢-١) فإن كان مشتقًّا

ـ أي مأخوذاً من غيره - فعليه أن يرده إلى أصله المأخوذ منه، ثلاثيًّا كان أو رباعيًّا، ويطلبه في ترتيب حروف هذا الأصل.

فمثلاً: "المُؤَذِّن"، و"المَأْذُون" يطلبهما في (أذن)؛ و"الأديب" و"المأدبة" يطلبهما في

(أدب) ، و"الأديم" في (أدم)؛ و"الإباض" و"المأبض" ، و"الإباضية" يطلبها في (أبض)، وهكذا، ويطلب مثل "القرطاس" في (قرطس)، و"الجلباب" في "جليب" ، و"الجمهور" في (جمهر)، وهكذا.

(٢-٢) وإن كان غير مشتق من غيره، أو كان معرّباً،

فإن حروفه كلّها تُعد أصولاً، وعليه أن يطلبه في ترتيب حروفه برسمه الإملائي، فالأول مثل : "إثمد" و"فرْسن" ، والثاني مثل : "إبريسم" ، و"إبريق" ، و"إخْشيد" ، و"أخطبوط" ، و"جِلسْرِينَ" و"دُلْفين" ، وهكذا.

(٤) مصادر المعجم

اعتمد (المعجم الوجيز) على مادة (المعجم الوسيط) ، واختار ما رأته اللجنة مناسباً للتلاميذ. أما المعجم المقترح فله طريقة أخرى. فلكي يكون معاصراً للحياة وملائماً لتطور العلوم والفنون، لابد أن يعتمد على (مُدوَّنة لغوية) من نصوص مأخوذة من أعمال أدبية وعلمية عامة معاصرة، ونصوص أخرى مأخوذة من الكتب المقررة في اللغة العربية بفروعها المختلفة (القراءة ـ الأدب والنصوص) وفي العلوم بفروعها المختلفة (الأحياء، الكيمياء، الهندسة، وكذا التاريخ والإحصاء والاقتصاد).

ومن هذه المدونة تُسجَّل المداخل، وتُحدَّد المعاني، وتُعرَّف المصطلحات. وبهذه المدونة يكون المعجم معاصراً بحق ملائماً بصدق.

(٥) الجانب الموسوعي

ثمة حاجة إلى بعض المداخل الموسوعية كالمصطلحات الجديدة: الحضارية والعلمية والتقنية، وإلى مجموعة من أسماء الأعلام: كأسماء المدن والقارات والأنهار والأدباء والعلماء المشهورين، والخلفاء والقادة، وغير ذلك مما يناسب ثقافة المستخدم وحاجته، ولكن بإيجاز شديد؛ حتى لا يتضخم حجم المعجم.

(٦) مقدمة المعجم

سوف يتصدر المعجم مقدمة تعالج العناصر الآتية :

١ . اللغة العربية، نشأتها، وخصائصها، ووسائل تنميتها كالاشتقاق والمجاز والتعريب.

٢ . النظام الصرفي أو أجزاء الكلام: الاسم، الفعل، الوصف . . . إلخ، وما يتفرع عن كل جزء منها من فروع كالفعل من حيث تركيبه، وبنيته ومعموله، وعمله، وتصريفه، وكالاسم من حيث تركيبه: متصرفاً أو جامداً، وأقسام كل منهما، ومن حيث تعيينه نكرةً أو معرفةً. . . ومن حيث عدده: مفرداً أو مثنى أو جمعاً، ومن حيث

بنيته: صحيحَ الآخر أو معتلّه، ومن حيث نوعه: مذكرًا أو مؤنثًا. . . إلخ.

٣. النظام النحوي: الإعراب والبناء، ما يُعرب وما يُبني، علامات الإعراب والبناء. . . إلخ، كل ذلك باختصار ووضوح، بحيث يُستفاد منه في الكشف، ومن ثَم المعلومات اللغوية المصاحبة للمداخل.

منهج المعجم: ترتيب المعجم، وكيفية البحث فيه.

4: جسم الانسان - اعضاء الجسم

١. وَجه
٢. فم
٣. ذَقْن
٤. عُنُق
٥. كَتف
٦. ذِراع
٧. عَضُد
٨. مِرْفَق
٩. سَاعد/ زَند
١٠. إبط
١١. مؤخَّر/ ظَهْر/ دُبُر
١٢. صدْر
١٣. خَصْر/ وَسَط/ كَشح
١٤. بَطْن
١٥. ردفان
١٦. وَرك
١٧. رِجْل/ ساق
١٨. فَخْذ
١٩. رُكبَة
٢٠. رَبْلَة/ بَطَّة السَّاق
٢١. معْصَم
٢٢. بُرْجُمَة (مفصَل، أوعَظْمَة صغيرة فى اليدّ والقدم)
٢٣. ظُفر
٢٤. الإبْهام
٢٥. السبَّابَة
٢٦. الأوْسَط
٢٧. البنْصَر
٢٨. الخنْصَر
٢٩. راحَة اليد
٣٠. شَعْر
٣١. مَفرق الشَّعر
٣٢. جَبين/ جَبهة
٤٧. الحَدَقَة/ القزَحيَّة(سواد العَيْن)
٤٨. البُؤبُؤ/ إنسانُ العَيْن
٤٩. الكاحل(رُسْغ القَدَم).
٥٠. عَقب/ كَعْب القَدم
٥١. مُشْط القَدَم(سطحُها الأعلى)
٥٢. الضَّرَّة (نُتوءٌ مُستديرعند قاعدة إبهام

٣٣. الـسَّبلة الخَدِّيَّـة/ الـسَّالف(شـارِب خدِّيّ قصير)

٣٤. أُذُن

٣٥. خَدّ/ وَجْنَة/ مَلْطَم

٣٦. أنْف

٣٧. مَنْخَر/ خَيْشوم(ثقب الأنف)

٣٨. فَكّ

٣٩. لحيَة

٤٠. شَارب

٤١. لسَان

٤٢. سَنّ

٤٣. شَفَة

٤٤. حاجب

٤٥. جَفْن

٤٦. أهداب/ رُموش

اليَدَ أو القَدَم)

٥٣. إصبَع القَدم الأكبر

٥٤. إصبَع القَدم

٥٥. إصبَع القَدم الأصغر

٥٦. ظُفر إصبَع القَدم

٥٧. المُخ/ الدِّماغ

٥٨. الحَبل الشَّوْكي

٥٩. الحَنجَرة

٦٠. القَصبَة الهوائيَّة

٦١. المَرِّيء

٦٢. عَضَلَة

٦٣. الرِّئَة

٦٤. القَلْب

٦٥. الكَبِد

٦٦. المَعِدَة

٦٧. الأمْعاء

٦٨. عرق/ وريد

٦٩. شَرِيان

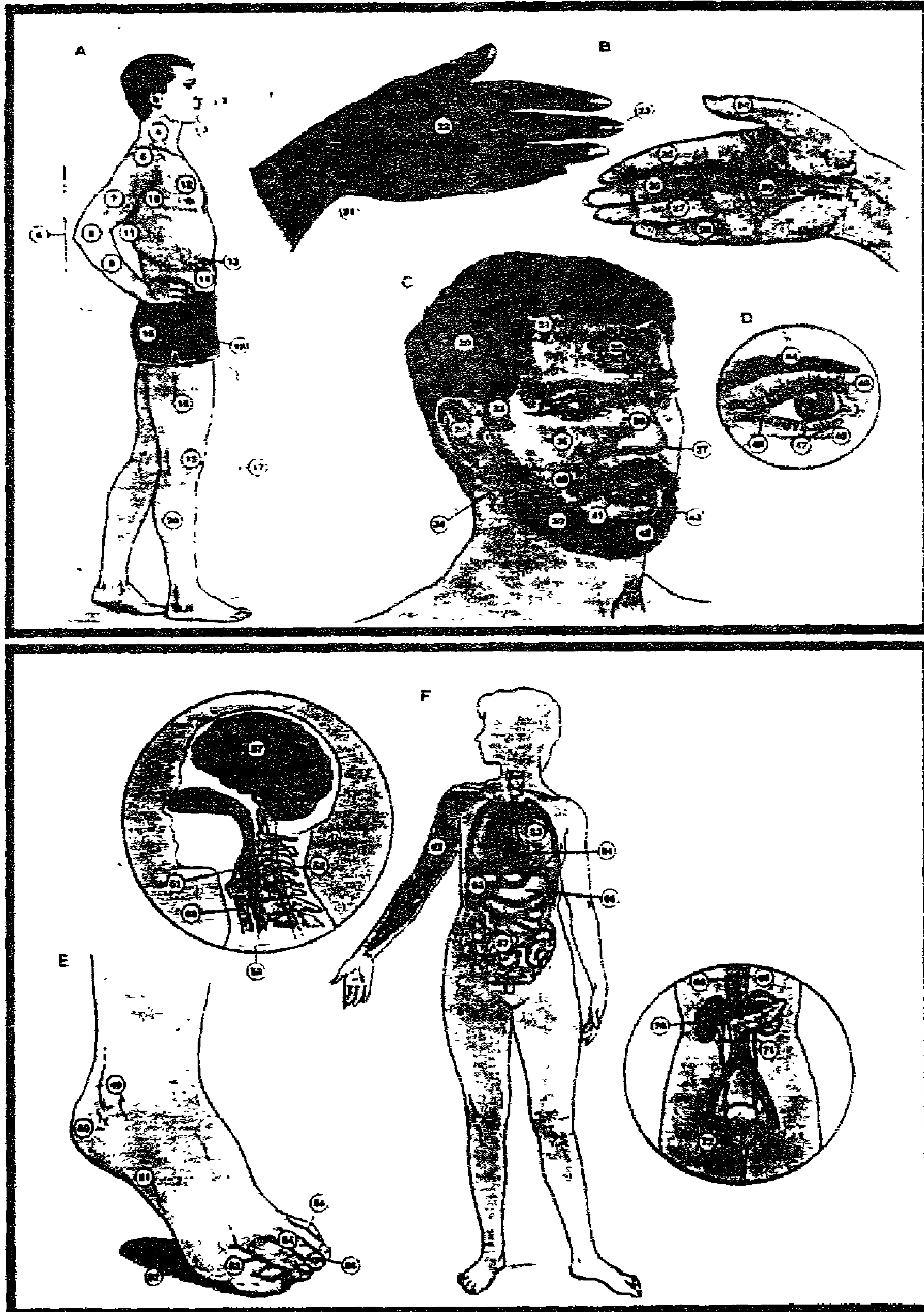
٧٠. كُلْوة/ كُلْية

٧١. البَنْكرْياس

٧٢. المَثانَة

٣٥: المنزل ـ الأدوات المنزليّة

١ . سُلَّم نقَّال
٢ . ريشة لإزالة الغُبَار
٣ . كَشَّاف/ بَطاريَّة
٤ . ممْسَحَة/ خرقَة
٥ . لَوْحَة مَفاتيح الكَهرباء
٦ . ليفة
٧ . مكنسة/ مقشَّة
٨ . لقَّاطة/ جَاروف
٩ . مُطهِّر
١٠ . مُلمِّـع(سـائل لتلميـع النَّوافذ والأسطح الملْساء)
١١ . ممْسَحَة
١٢ . مَكْواة
١٣ . مَنضَدة للكَيّ
١٤ . سَلاَّكة(مكبَس لتسليك البَلاَّعات)
١٥ . دَلو/ جَرْدَل/ سَطْل
١٦ . مكنَسَة كَهربائيَّة
١٧ . أَدوات مُلْحقَة
١٨ . أُنبوب/ ماسورة
٣٧ . طاسَة(وعاء للقَلْي أوالتحمير)
٣٨ . فتَّاحة زُجاجات
٣٩ . مصْفاة
١٩ . حبْل الغَسيل
٢٠ . مَشابك/ مَلاقط الغَسيل
٢١ . رَشَّاشَة/ بَخَّاخَة نشا
٢٢ . مَصابيحُ كهربائية
٢٣ . مَناشفُ ورَقيَّة
٢٤ . آلَة مُجَفِّفَة / مُنَشِّفَة
٢٥ . عبُوَّة مَسْحوق التَّنْظيف
٢٦ . مبَيِّض الأَقْمشَة/ كُلور
٢٧ . مُنعِّم الأقمشَة
٢٨ . مَلابس مَغسولَة
٢٩ . سَلَّة غَسيل
٣٠ . غَسَّالَة
٣١ . قُمامَة / نُفايَة / كُناسَة/ زُبالَة
٣٥ . مبخَـرة(وعـاء لتعـريض الأطعمـة للبُخار)
٣٢ . مصيَدة فئران
٣٣ . غَسَّالة الأَطباق
٣٤ . حامل الأطباق
٣٦ . فتَّاحَة مُعَلَّبات
٥٢ . مُجَمِّـد/ فريـزر(حُجرة التَّجميد فى الثَّلاَّجَة)
٥٣ . وعاء مُكعَّبات الثَّلج
٥٤ . خـزانَة لأدوات المَطبَخ ومُستلزَمات


A
B
C
D
E
F

٤٠ . طَنْجَرة(إناء ذومقبَض)

٤١ . غطاء

٤٢ . سَائل مُنَظِّف

٤٣ . ليفَة للتنظيف والجَلْي

٤٤ . خَلاّط

٤٥ . قدْر/ حَلّة

٤٦ . كَسَرولَّة (طَبَق خَزَفيّ عميق القعر، مُدوَّر، ذو مقبضَيْن، يُستخدَم لتسخين الأطعمة)

٤٧ . عُلَيْبَة(عُلْبَة صغيرة للتوابل ونحوها)

٤٨ . محمَصة خُبز كهربائيَّة

٤٩ . مَشْواة

٥٠ . مَنْشَفة أطباق

٥١ . ثَلاّجة

الطَّبخ

٥٥ . فُرن مايكروويف

٥٦ . سُلطانيَّة/ زُبديَّة

٥٧ . شَوَبَك/ مرقاق العجين

٥٨ . لَوحٌ خشبيّ يُرَقّ عليه العجين

٥٩ . منْضَدة

٦٠ . غَلاّي/ إبريق شاي

٦١ . مضْرَم/ شُعلَة(ذلك الجزء من المَوْقد الذي يحدُث فيه اللَّهب)

٦٢ . مَوْقد

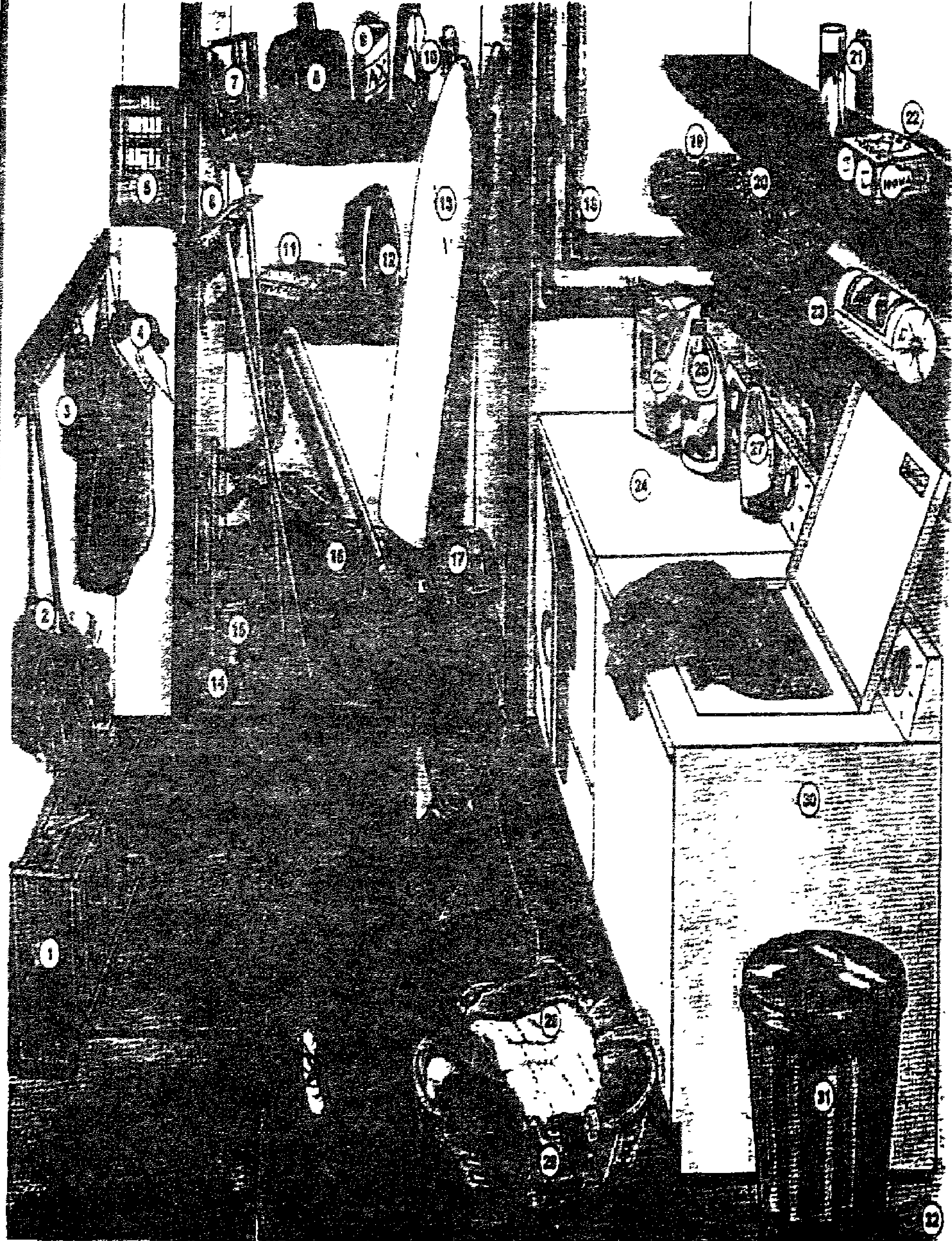
٦٣ . غَلاّية

٦٤ . فُرن

٦٥ . مشْواة/ شَوّاية

٦٦ . مَمْسَك(أداة لحمل الآنية الساخنة أو الإمساك بها)

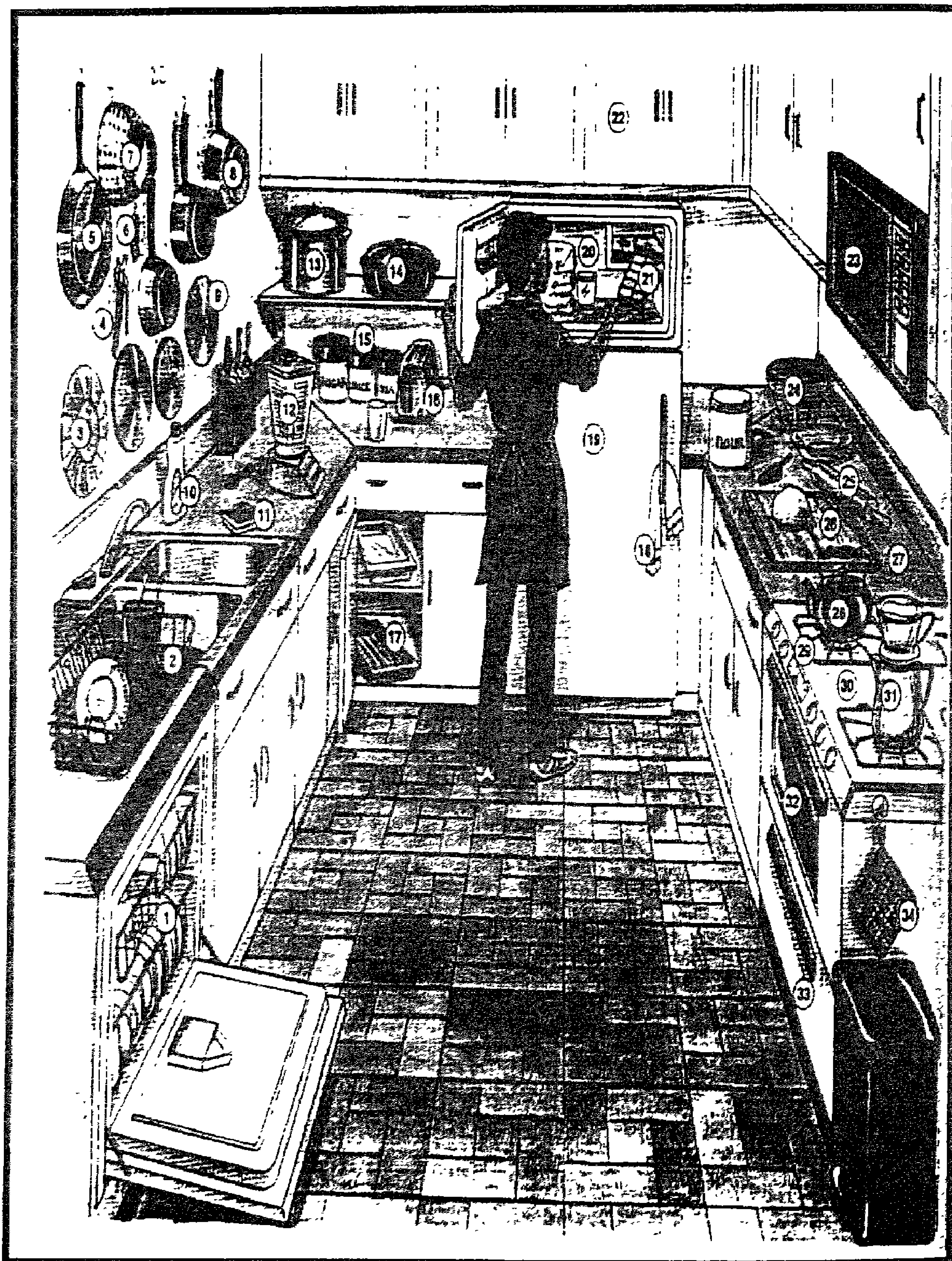
٣٥: المنزل – الأدوات المنزليّة



١٧ : المنزل - المطبخ وأدواته

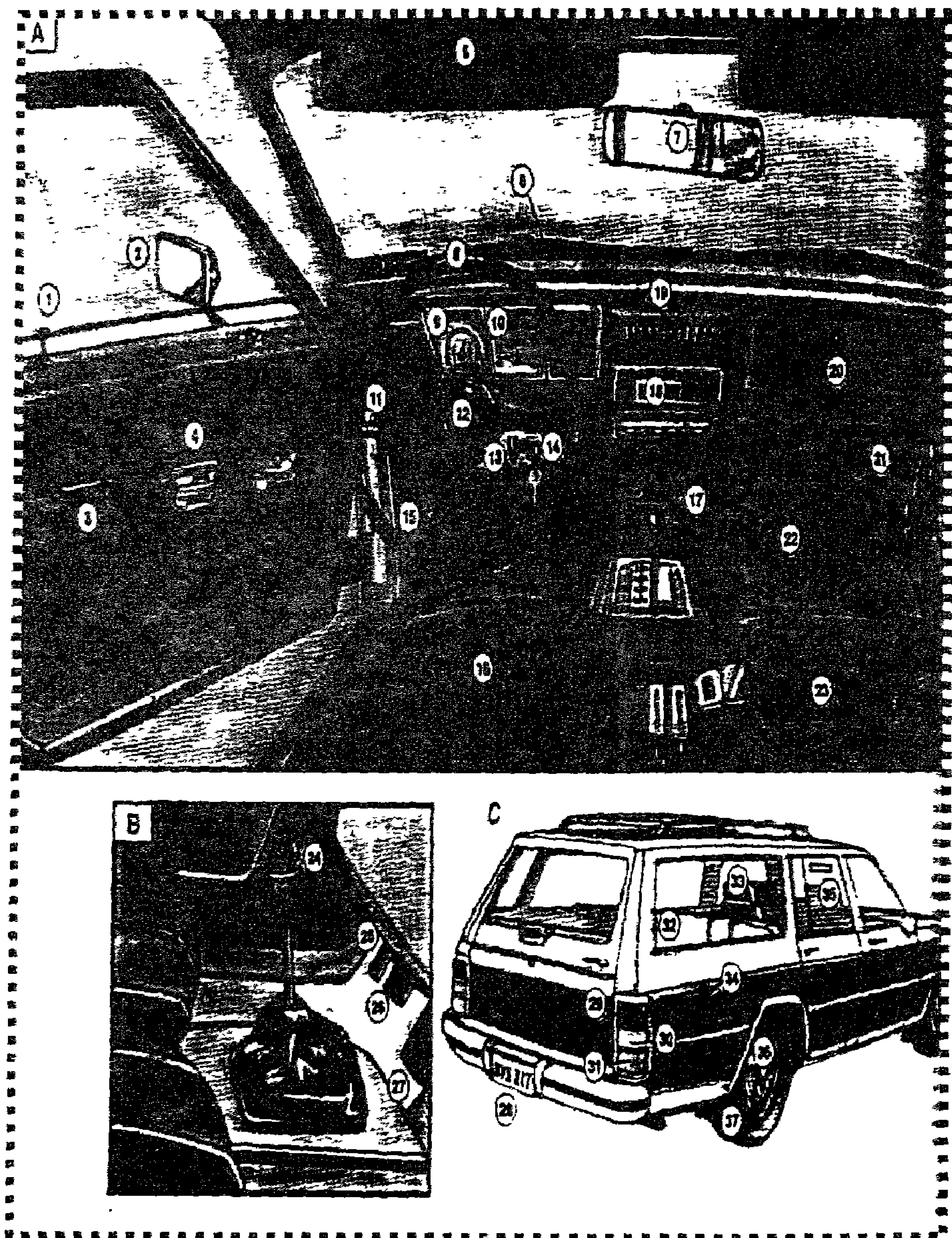
١ . غسَّالة الأطباق
٢ . حامل الأطباق
٣ . مبخَّرة(وعاء لتعريض الأطعمة للبُخار)
٤ . فتَّاحة مُعلَّبات
٥ . طاسَة(وعاء للقَلْي أوالتحمير)
٦ . فتَّاحة زُجاجات
٧ . مصْفاة
٨ . طَنْجرة(إناء ذومقبَض)
٩ . غطاء
١٠ . سائل مُنظِّف
١١ . ليفَة للتنظيف والجَلْي
١٢ . خلاَّط
١٣ . قدْر/ حلَّة
١٤ . كَسَرولَة(طَبَق خَزَفيّ عميق القعر، مُدوَّر، ذومقبضَيْن، يُستَخدَم لتسخين الأطعمة)
١٥ . عُلَيْبَة(عُلْبَة صغيرة للتوابل ونحوها)
١٦ . محمْصَة خُبز كهرُبائيَّة
١٧ . مَشْواة
١٨ . منْشَفة أطباق
١٩ . ثَلاَّجة
٢٠ . مُجَمِّد/ فريزر(حُجرة التَّجميد فى الثلاَّجَة)
٢١ . وعاء مُكعَّبات الثَّلج
٢٣ . فُرن مايكروويف
٢٤ . سُلطانيَّة/ زُبدِيَّة
٢٥ . شَوبَك/ مرقاق العجين
٢٦ . لَوحٌ خشبيّ يُرَقُّ عليه العجين
٢٧ . منْضَدَة
٢٨ . غَلاَّي/ إبريق شاي
٣٠ . مَوْقد
٣١ . غلاَّية
٣٢ . فُرن
٢٢ . خزانَة لأدوات المَطبَخ ومُستلزَمات الطَّبخ
٢٩ . مضْرَم/ شُعلَة(ذلك الجزء من المَوْقد الذي يحدُث فيه اللَّهب)
٣٣ . مشْواة/ شَوَّايَة
٣٤ . مَمْسَك(أداة لحمل الآنية الساخنة أو الإمساك بها)

١٧ : المَنزل - المطبخ وأدواته



٢٧ : وَسائلُ المواصَلات ـ أجزاء السيَّارة

١ . مفتاح غَلْق مَركزيّ
٢ . مرآة جانبيَّة
٣ . مَسْنَدالذِّراع
٤ . مقبَض الباب
٥ . مَظلَّة/ شمَّاسَة(حاجبَ الشَّمس)
٦ . ممسَحة الزُّجاج الأماميّ (الحاجب الزُّجاجيّ)
٧ . مرآة الرُّؤية الخَلْفيَّة
٨ . عَجَلَة القيادَة
٩ . مقاسُ الوَقود
١٠ . مقياسُ السُّرعَة
١١ . ذراعُ تَحويل الإشارة الضَّوئيَّة
١٢ . بُوق/ كَلَكْس(أداة لإطلاق إشارة تحذير أو تنبيه)
١٣ . عَمود عَجلَة القيادَة
١٤ . المُشعلَة(أداة الإشعال أو إرسال الشَّرارَة الكهربيَّة)
١٥ . مكبَح(فرامل يدويَّة)
١٦ . مقْعَد
١٧ . ذراع نَقل التُّروس أوتَغيير السُّرعات
١٨ . مذياع/ راديو
١٩ . لَوْحةُ العَدَّادات/ تابلو
٢٠ . صُنْدوقَة/ دُرْج أماميّ
٢١ . فَتْحَة/ هَوَّايَة
٢٢ . دوَّاسَة / حَصير/ ممسَحة الأرجُل
٢٣ . حزام أمان
٢٤ . عَصا/ قَضيب نَقْل التُّروس أوتغيير السُّرعات
٢٥ . دُوبْرياج (جَهاز تَعشيق التُّروس)
٢٦ . مكْبَح/ فَرامل
٢٧ . دَوَّاسة البَنْزين
٢٨ . لَوْحَة التَّرخيص(صَفيحَة مَعدنيَّة عليها نمرة السَّيَّارة)
٢٩ . إشارة الفَرمَلَة
٣٠ . إشارة الرُّجوع للخَلْف
٣١ . الإشارة الضَّوئيَّة الخَلفيَّة
٣٢ . المقْعَد الخَلفي
٣٣ . مقْعَد للطِّفل
٣٤ . خزَّان الوَقود
٣٥ . مَسنَد الرَّأس
٣٦ . الطَّاسَة (غطاء العَجَلَة)
٣٧ . إطارُ العَجَلَة


A
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
B
24
25
26
27
C
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37

الطفل العربي

والمنظومة اللغوية في التعليم

د. علي القاسمي

تحديدات أوليه

تستلزم المنهجية العلمية في البحث تحديد عناصر الموضوع أولاً؛ بحيث يُصبِح مجالُ البحث وحدوده ووسائله وغاياته واضحةً لا لَبْس فيها بالنسبة للمتلقي.

يتألف عنوان البحث " الطفل العربي والمنظومة اللغوية في التعليم " من المصطلحات الأساسية الثلاثة التالية التي ينبغي ضبط مفاهيمها:

- الطفل العربي.
- المنظومة اللغوية.
- التعليم.

والمقصود بـ " الطفل " هو الإنسان منذ ولادته وحتى السنة الثامنة عشرة من عمره، وذلك طبقًا لاتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل لعام ١٩٩٨، التي تنصّ في مادتها الأولى على أن " مرحلة الطفولة تمتد إلى سن الثامنة عشرة ".

وأما صفة " العربيّ " التي استُعملت نعتًا لـ " الطفل "، فليست صفة عرقية أو لغوية في هذا البحث، وإنما جغرافيَّة. فالمقصود هنا بـ " الطفل العربي " هو المواطنَ في إحدى الدول الأعضاء في " جامعة الدول العربية "، بغض النظر عما إذا كان ينتمي إلى قبيلة أو أسرة عربية الأُرُومة، وبغض النظر عمّا إذا كانت لغته الأم أو لغته الأولى هي اللغة العربية أم لا. فالطفل المولود من أبوين أمازيغيين في المغرب أو الجزائر، أو من أبوين كرديين في العراق أو سوريا، يُعد " طفلاً عربيًا " لأغراض هذا البحث؛ لأنه ينتمي إلى أحد أقطار جامعة الدول العربية.

أما لفظ " المنظومة "، فيدلّ على بنية تتألف من عناصر يستتبع تغيُّرُ أحدها تغيُّرًا في بقية العناصر[1]. وعناصر " المنظومة اللغوية " هي اللغات التي يتعلمها الطفل العربي أو يحتك بها، أي اللغة الأولى (اللغة الرسمية في الدول العربية وهي العربية)، واللغة الثانية (لغة وطنية غير العربية، مثل الكردية والأمازيغية)، واللغات الأجنبية (اللغات التي

يتعلمها في المدرسة كالإنجليزية والفرنسية). وتتأثر كل لغة منها باللغات الأخرى، لا من حيث عدد الساعات المخصصة لكل لغة في المنهج المدرسي وحسب، بل كذلك من حيث التداخل بين هذه اللغات إيجابيًا كان أو سلبيًا، كما سنبين لاحقًا. ولا يشمل هذا البحث المنظومة اللغوية في التعليم في دولتي جيبوتي والصومال.

و "التعليم" في هذا البحث يعني - بالضرورة - التعليم العام، أي من المرحلة الابتدائية إلى الثانوية من النظام التعليمي التي تستغرق اثنتي عشرة سنة، ولا يشمل "التعليم العالي"؛ لأن الطالب الذي يلتحق بالتعليم العالي يكون عادة قد تجاوز السنة الثامنة عشرة من عمره، ولا يُعدّ طفلاً.

أما الهدف من البحث، فهو وصف المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم، والوقوف على التأثيرات اللغوية التي يتعرّض لها، ثم اقتراح منظومة لغوية جديدة في التعليم تحقق مصلحة الطفل والبلاد، في ضوء أحدث البحوث التربوية النفسية، وآخر التطورات السياسية والاجتماعية العالمية.

الحقوق التعليمية واللغوية للطفل:

نصت المواثيق الدولية والعربية على حقّ كلّ طفل في التعليم. ويشكّل هذا الحقّ واجبًا على الدولة والوالدين. وقد استجابت معظم الدساتير والقوانين العربية لهذا الحقّ فأقرّت التعليم الإلزامي (وإن لم يكن مطبّقًا تمامًا). وإذا كان التعليم الإلزامي يغطّي عادة التعليم الابتدائي أو الأساسي (٦ أو ٩ سنوات من التعليم)، ويستجيب إلى حاجات الطفل الأساسية في التعلّم، فإن الطفل المنخرط في هذا التعليم لا يستطيع اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع سنّه وقدراته وميوله؛ لأن المنهج المدرسي والمواد التي يجب على الطفل تعلّمها، تقرّرها الدولة مُمثلة في وزارة التربية والتعليم، خاصة في المرحلة الابتدائية.

وفيما يخص مسألة تعليم الأطفال اللغات الأجنبية، فإن لولي أمر الطفل حرية محدودة جدًا - في بعض الأقطار العربية وفي المدن الكبيرة منها فقط - حيث يستطيع الميسورون من الآباء إدخال أطفالهم مدارس أهلية خاصة، تعلّم لغة أجنبية أو أكثر إلى جانب اللغة العربية. إذًا فلا رأي للطفل ولا لوالديه في مضامين التعليم وطرائق التدريس، اللهم إلا عن طريق مجالس الآباء والمعلمين، التي عادة ما تتناول قضايا إجرائية أكثر منها منهجية.

وإذا كان في طليعة حقوق الطفل التي تؤكدها الاتفاقيات الدولية والمواثيق والإعلانات العربية، حقّه في إشباع حاجاته التعليمية التي تساعده على النمو النفسي والاجتماعي، فإنه يتوجب علينا تعليم الطفل اللغات التي تحقق ذلك النمو المنشود، أو عدم تعليم الطفل تلك اللغات، إذا ثبت أن تعلّمها يؤدي إلى عرقلة ذلك النمو ويضرّ به.

المنظومة اللغوية للطفل العربي قبل المدرسة:

في البلاد العربية، يمكن التمييز بين ثلاث منظومات لغوية رئيسة قبل المدرسة، هي:
١. الطفل في بيئة عربية خالصة.
٢. الطفل في بيئة عربية، ولكنها تستخدم مربيات أجنبيات وخدمَ بيوت أجانب، وتعتمد أسواقها على العمالة الأجنبية.
٣. الطفل في بيئة تتكلم لغة وطنية غير العربية.

وتتباين هذه البيئات اللغوية على الوجه التالي:

١. الازدواجية اللغوية:

عندما يدخل الطفلُ المدرسةَ الابتدائية أو حتى روضة الأطفال، فإنه لا يأتي إلى هذه المؤسسة وذهنه صفحة بيضاء ليكتب عليها المعلم ما يشاء، وإنما يدخل المدرسة الابتدائية وقد اكتسب جملةً من المعلومات والمهارات والخبرات والسلوكيات الاجتماعية والنفسية، وعلى المدرسة أن تنمّي حصيلته تلك وتشذّبها وتفتّق قدراته الإبداعية وتطوّرها. ومن تلك الحصيلة التي يأتي بها الطفل إلى المدرسة، حصيلته اللغوية التي اكتسبها من أسرته ومحيطه الصغير.

وكلّما كانت حصيلة الطفل اللغوية جيدة وسليمة ووافية، كان تقدمه في المدرسة ميسوراً وممهداً وسريعًا؛ ذلك لأن اللغة هي الوسيلة التي يتلقّى بواسطتها المعارف الأخرى في المدرسة. فلغة الطفل تضطلع بدور فاعل في تحصيله المدرسي؛ فهي ليست مادة مدرسية وحسب، وإنما هي وسيلة لتعلّم المواد الأخرى كذلك. وهذا بعض ما يفسّر لنا تفوق الأطفال الذين ينتمون إلى أُسر مثقفة، تبذل مجهوداً في ترقية لغة الطفل قبل دخوله المدرسة.

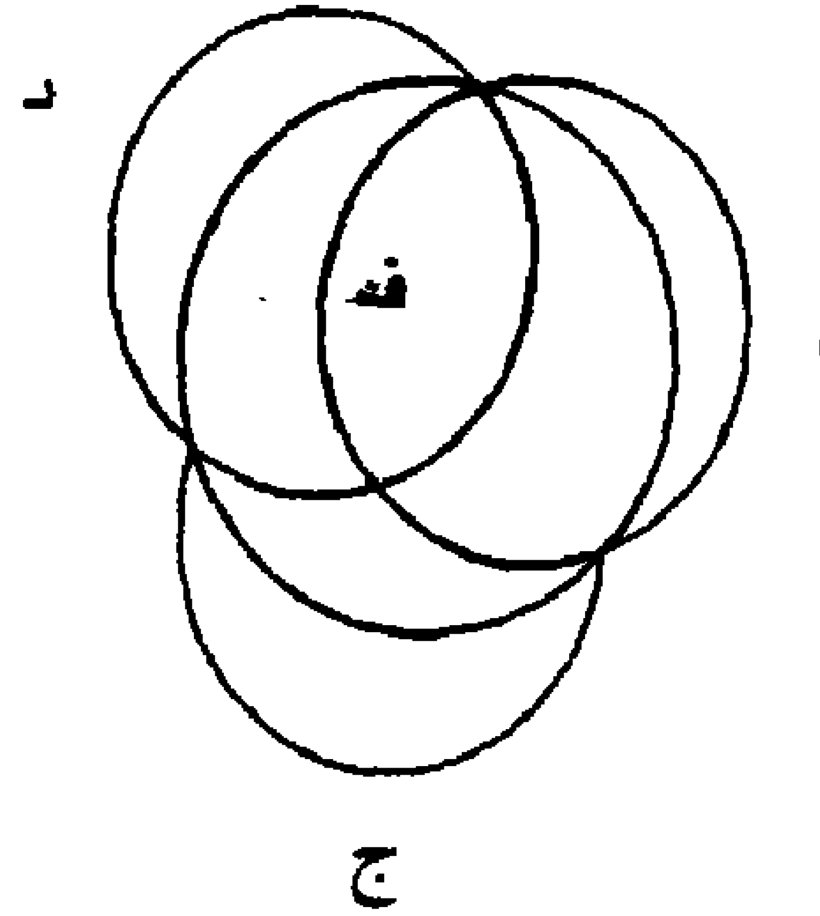
ولكن الطفل العربي الذي ينتمي إلى بيئة عربية خالصة، لا يأتي إلى المدرسة وهو يتكلم اللغة العربية التي تستعملها المدرسة. إنه يتكلم العربية الدارجة التي تتحدث بها أسرته ومحيطه، في حين أن المدرسة تستعمل اللغة العربية الفصيحة في كتبها المدرسية وفي دروس معلميها (كما هو المفروض). وتُسمى هذه الظاهرة في علم اللغة بالازدواجية اللغوية.

ويقول الأستاذ تشارلس فرغسون ـ وهو أول مَن دَرَسَ هذه الظاهرة في أربع لغات كبرى من بينها العربية ـ في تعريف هذه الظاهرة:

" وضع مستقر نسبيًا، توجد فيه بالإضافة إلى اللهجات الرئيسية للغة (التي قد تشتمل على لهجة واحدة أو لهجات إقليمية متعددة) لغةٌ تختلف عنها، وهي مقننة بشكل متقن (إذ

غالبًا ما تكون قواعدها أكثر تعقيدًا من قواعد اللهجات)، وهذه اللغة بمثابة نوع راق، يُستخدم وسيلة للتعبير عن أدب محترم، سواء أكان هذا الأدب ينتمي إلى جماعة في عصر سابق، أم إلى جماعة حضارية أخرى، ويتم تعلّم هذه اللغة الراقية عن طريق التعليم الرسمي، ولكن لا يستخدمها أيّ قطاع من الجماعة في أحاديثه العادية. "[٢].

ويمكن أن نمثّل للملاقة بين اللهجات العربية ـ كالمصرية والشامية والعراقية والمغربية، إلخ ـ وبين اللغة العربية الفصيحة[٣] بالشكل التالي:



الأرضية اللغوية المشتركة للهجات العربية

وفي هذا الشكل:

ف: اللغة العربية الفصحى باللون الغامق.

أ : إحدى اللهجات العربية.

ب: إحدى اللهجات العربية.

ج : إحدى اللهجات العربية.

فهناك أرضية مشتركة بين كل لهجة واللغة العربية الفصحى، وبين كل لهجة وأخرى. كما توجد مساحة تنفرد فيها كل لهجة عن اللغة العربية الفصحى وعن بقية اللهجات.

وهكذا، فالطفل العربي يواجه صعوبة لغوية عند دخوله المدرسة، تتمثل في أن اللغة التي يتعلّمها في المدرسة تختلف نوعًا ما عن اللغة التي يتحدّث بها ويألفها في المنزل والحي. ويمكن معالجة هذه الصعوبة بطريقتين: قَبْلية وبَعْدية، أي قبل دخول الطفل المدرسة وبعده. فقبل المدرسة تستطيع وسائل الاتصال ـ وخاصةً التليفزيون ـ أن تضطلع بدور مهم في اكتساب الطفل اللغة العربية الفصيحة، عن طريق صياغة البرامج المخصصة للأطفال باللغة العربية الفصيحة وتجنب استعمال العامية. وهكذا تكون وسائل الاتصال أداة تربوية تثقيفية ترفيهية في آن واحد، وتتكامل وتتناغم مع المدرسة في وظيفتها. أما بعد دخول الأطفال المدرسة، فيمكن تشجيعهم بطرق مختلفة على التحدّث بالعربية الفصيحة فيما بينهم؛ تعزيزًا لما تعلموه.

٢. التداخل اللغوي:

تَستخدم بعض البيوت العربية في منطقة الخليج وبعض البلدان العربية الأخرى، خدمًا للعمل في المنزل، وكذلك مربيات للعناية بالأطفال، خاصة الصغار منهم. وأغلب هؤلاء الخدم والمربيات من الدول الآسيوية، كالهند والفلبين وباكستان وسيرلانكا. وهم إما يتكلمون بلهجة عربية هجينة مشوهة صوتيًا ونحويًا ودلاليًا، وإما يتكلمون بإنجليزية أكثر تشويهًا؛ بسبب مستواهم الثقافي والاجتماعي الذي لا يسمح لهم باكتساب اللغة الإنجليزية والتحدث بها بصورة مقبولة.

وتقرر الدراسات اللغوية أن لغة الأطفال تتأثر بلغة المربيات والخدم. وتُسمى هذه الظاهرة في علم اللغة بالتداخل اللغوي. ويُعرَّف التداخل اللغوي بأنه "إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية"(٤) أو:

"انتقال عناصر من لغة إلى أخرى، وتأثيرها في مستوى أو أكثر من مستويات اللغة المنقولة إليها: الصوتية والصرفية والنحوية واللفظية والدلالية والكتابية، سواء أكان هذا الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الثانية أم العكس، وسواء أكان هذا الانتقال شعوريًا أم لا شعوريًا."(٥).

وينتج عن التداخل اللغوي أحد الوضعين التاليين:

(أ) إذا كان أولئك الخدم يتكلمون بعربية دارجة مكسّرة، فإن الطفل سيكتسب منهم بعض العادات اللغوية غير السليمة في عدد من المستويات اللغوية، أبرزها:

- المستوى الصوتي؛ إذ سينطق بعض الأصوات (الحروف) بطريقة خاطئة، مثل نطق الذال أو الضاد زايًا، ونطق الثاء سينًا، ونطق الطاء تاء، وهكذا. ومثل هذه الأخطاء الصوتية قد تبقى مع الطفل طيلة عمره، ما لم تُبذل جهود جادة لإصلاحها قبل أن يبلغ الحادية عشرة من عمره.

- المستوى النحوي؛ إذ ستأتي بعض تراكيبه اللغوية غير سليمة، مثل استعمال أفعال الشخص الثالث المذكر مع ضمير المخاطب. وهذه الأخطاء يمكن إصلاحها بتقدم الطفل في التعلم أو باختلاطه مع الآخرين في بيئته العربية.

(ب) إذا كان أولئك الخدم يتحدثون بالإنجليزية، فإن لغتهم غير سليمة، خاصة على المستوى الصوتي، وبالأخص في تنغيم الجُمَل الذي يتأثر بتنغيم الجمل في لغاتهم الآسيوية. وإذا كان الطفل الذي يعتني به هؤلاء الخدم والمربيات يتعلم الإنجليزية في مدرسته في سن مبكرة، فإنه لا يسلم من التداخل اللغوي السلبي؛ بحيث يميل إلى نطق الإنجليزية وتنغيم عباراتها بالطريقة الآسيوية.

ونتأكد من خطورة هذا الوضع إذا ما علمنا أن الطفل سيسمع هؤلاء الآسيويين لا في المنزل وحسب، وإنما في السوق والشارع كذلك. فحجم العمالة الوافدة إلى منطقة الخليج كبير جداً؛ بحيث إن المملكة العربية السعودية وحدها كانت تضم عام ١٩٩٥ حوالي ٦,٢٥٦,٣٢٣ شخصاً، ينتمي ٩٩ ٪ منهم إلى دول نامية، و٥٧٪ من هؤلاء ينتمون إلى دول آسيوية. وقد تنبّه كثير من الباحثين الخليجيين إلى تأثير خدم البيوت ومربيات الأطفال على ثقافة أولئك الأطفال ولغتهم، فقال أحدهم:

"من أسوأ الأمور في هذا الموضوع أن الأطفال الذين تربيهم مربيات أجنبيات لا يتشربون الثقافة الخالصة للمجتمعات التي أتين منها وحسب، ولكنهم يتشربون الثقافة الدنيا لهذه المجتمعات، وذلك بحكم أن المربيات يأتين من طبقات دنيا لتلك المجتمعات"(٦)

٢. التعدد اللغوي:

إذا نشأ الطفل في أسرة وبيئة تتحدثان لغة وطنية غير العربية ـ كما في حالة الطفل في قرية أمازيغية في جبال الأطلس في المغرب مثلاً ـ فإنه سيواجه ثنائية لغوية عند دخوله المدرسة التي يتعلم فيها اللغة العربية الفصيحة. وتعني الثنائية اللغوية تحدث الفرد بلغتين. أما إذا كان هذا الطفل من أسرة تتحدث بالأمازيغية، ولكنها تعيش في مدينة تتحدث باللهجة المغربية العربية؛ فإن الطفل سيواجه عند دخوله المدرسة حالة تعدد لغوي. أي أنه يتعلم الأمازيغية في المنزل، واللهجة المغربية العربية مع أقرانه في الحي الذي يقطن فيه، واللغة العربية الفصيحة في المدرسة. وسنتناول هذا الموضوع بشيء من التفصيل لاحقاً.

المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم (قبل سنة ٢٠٠٠):

لقد شهدت المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم تغيّراً جذرياً في مطلع الألفية الثالثة، أي خلال السنوات الخمس الأخيرة، وذلك بفعل العولمة وتعاظم هيمنة الولايات المتحدة الأمريكية سياسياً واقتصادياً وعسكرياً على العالم؛ ولهذا فهناك فرق كبير بين المنظومة اللغوية في الأنظمة التعليمية في الأقطار العربية قبل سنة ٢٠٠٠ وهذه المنظومة بعد سنة ٢٠٠٠.

فقبل سنة ٢٠٠٠، وباستثناء التعليم الأهلي الخاص الذي يدرّس لغة أجنبية أو أكثر في سن مبكرة، فإن المنظومة اللغوية للطفل في التعليم العام الرسمي في الأقطار العربية لم تتغير كثيراً منذ أكثر من نصف قرن، أي منذ استقلال معظم تلك الأقطار. لقد وضعت المناهج المدرسية بعد الاستقلال في ضوء البنيات التعليمية التي أقامها المستعمر في البلاد، وفي حدود الإمكانات البشرية والمادية المتاحة، وفي نطاق الاتجاهات التربوية السائدة آنذاك. ولم تخضع تلك المناهج المدرسية ـ خلال نصف القرن الماضي ـ لتغييرات جذرية؛ لتساير التطورات العلمية والتكنولوجية ونتائج الأبحاث التربوية والنفسية المتجددة.

فالأقطار العربية في المشرق لم تكن تعلّم اللغات الأجنبية في سنّ مبكّرة، لا في رياض الأطفال ، ولا ابتداءً من السنة الأولى من المدرسة الابتدائية . فمصر والسعودية وسوريا ، مثلاً ، كانت لا تعلّم اللغة الأجنبية في مدارسها الابتدائية ، وإنما يُشرَع بتعليم اللغة الأجنبية في بداية المدرسة الإعدادية (المتوسطة) . وفي بعض أقطار المشرق العربي الأخرى ، كان تعليم اللغة الثانية (وهي الإنجليزية) يبدأ في السنة الرابعة الابتدائية (كما في الكويت) ، أو من السنة الخامسة الابتدائية (كما في العراق والأردن) . وفي المرحلة الثانوية ، تُضاف لغة أجنبية ثانية ، هي الفرنسية عادة ، أو يختار الطالب (كما في سوريا) لغة أخرى كالألمانية أو الروسية إذا توافرت في مدرسته . وإضافة إلى اللغة الإنجليزية في العراق ، تُدرَّس اللغة الكردية في المدارس الابتدائية في المناطق الكردية في العراق .

أما في أقطار المغرب العربي (خاصة تونس والجزائر والمغرب) ، فإن تعليم اللغة الأجنبية الأولى ، وهي الفرنسية ، كان يبدأ في السنة الثالثة الابتدائية . وفي المرحلة الثانوية تُضاف لغة أجنبية ثانية ، هي الإنجليزية عادة ، أو يختار الطالب لغة أخرى إذا توافرت في مدرسته ، مثل الألمانية والإسبانية والإيطالية والروسية .

ويُلاحظ أن تونس لا تزال تستخدم اللغة الفرنسية لغة لتدريس العلوم والرياضيات في المرحلة الثانوية ، أي أن تعريب لغة التعليم التي بدأت في أقطار المغرب العربي بعد استقلالها قد توقفت في تونس عند نهاية المرحلة الإعدادية ، في حين تواصلَ التعريب في المغرب والجزائر إلى نهاية المرحلة الثانوية .

ويدلّ التباين الذي كان قائمًا بين الأقطار العربية بخصوص السنّ التي يبدأ فيها تعليم اللغة الأجنبية ، على عدم وجود استراتيجية تربوية عربية واحدة تستند إلى نتائج البحث العلمي ، رغم وجود جامعة الدول العربية ، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واستراتيجياتها التربوية والثقافية والعلمية المنشورة .

أسباب عدم تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكّرة:

يمكن تقسيم الأسباب التي أدت سابقًا إلى عدم تعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة (أي ابتداء من السنة الأولى الابتدائية) في البلاد العربية إلى نوعين رئيسين : أسباب إدارية ، وأسباب علمية .

١. الأسباب الإدارية:

إن قراراً يقضي بتعليم اللغة الأجنبية في جميع سنوات المدارس الابتدائية ، يقتضي تنفيذُه توفيرَ أعداد كبيرة من معلمي تلك اللغة الأجنبية ، ومناهج ملائمة ، ووسائل تعليمية مناسبة ؛ وهذا ما لم يكن بمقدور الدول العربية توفيره حال استقلالها عندما كانت إمكاناتها

المادية والبشرية محدودة. فقد كان إعداد معلمي المدارس الابتدائية يتم في دور المعلمين الابتدائية (٣ سنوات بعد ٩ سنوات من التعليم العام)، أو في دورة تدريبية تربوية أمَدُها سنة واحدة بعد الثانوية. وإذا كان هذا النوع من الإعداد قد يفي بتدريب معلمي المواد الدراسية الأخرى في المرحلة الابتدائية، فإنه غير مناسب حتمًا ـ من حيث مدته ونوعيته ـ لتدريب معلمي اللغة الأجنبية. وقد يتسبب معلم اللغة الأجنبية غير الكفء في ضرر يفوق أي نفع يرتجى من تعليم اللغة الأجنبية. ولهذا كان من الأفضل تأجيل تعليم اللغة الأجنبية إلى المدرسة الثانوية؛ حيث يتمتع المدرسون فيها بتأهيل جامعي متخصص.

٢. الأسباب العلمية:

حوالي منتصف القرن الماضي، كانت البحوث التربوية والنفسية التي أُجريت في الغرب منقسمة بين مؤيد ومناهض لتعليم اللغة الأجنبية في سنّ مبكرة، وتستندُ في معارضتها لتعليم اللغة الثانية في سنّ مبكرة إلى الحجج التالية:

أ ـ أن الكبار أقدر من الصغار على تعلّم اللغة الأجنبية في وقت أقصر وبجهد أقل وبصورة أيسر.

ب ـ ليس لجميع الأطفال القدرة على تعلّم اللغة الأجنبية، فبعضهم لا يمتلك الاستعداد الطبيعي لاكتسابها.

جـ ـ أن تعميم تعليم اللغة الأجنبية في التعليم الابتدائي هو إهدار للموارد والطاقات والوقت التي يمكن أن تُستخدم في اكتساب مهارات مفيدة، فمعظم الأطفال يتركون الدراسة بعد المرحلة الابتدائية، ولا تُتاح لهم في حياتهم فرصة لاستعمال اللغة الأجنبية التي تعلموها.

د ـ أن تعلّم اللغة الأجنبية في سن مبكرة يؤثر سلبًا على تمكّن الطفل من إتقان لغته القومية؛ بسبب التداخل اللغوي.

هـ ـ أن تعلّم اللغة الأجنبية عملية مرهقة للطفل تعرقل نموه النفسي والفكري، خاصة تكوين المفاهيم في ذهنه؛ لأن كلّ لغة تمثل منظومة مفهومية مختلفة[٧].

وكان من أشدّ المعارضين لتعليم اللغة الأجنبية في سن مبكرة اللغوي البريطاني الشهير مايكل ويست M. West الذي نشر آراءه في الموضوع بسلسلة مقالات في مجلة " تعليم اللغة الإنجليزية" English Language Teaching التي كان يصدرها المجلس الثقافي البريطاني، في الخمسينيات من القرن الماضي. وتبنّى هذا الاتجاه في البلاد العربية الأستاذ ساطع الحصري مدير الدائرة الثقافية في جامعة الدول العربية في ذلك الوقت، ودعا في المجلد الثالث من "حولية الثقافة العربية" التي كان يشرف عليها، إلى إلغاء اللغة الأجنبية من مناهج المرحلة الابتدائية في البلاد العربية. وكذلك عالم النفس التربوي الدكتور عبد العزيز

القوصي (وكيل وزارة التعليم المصرية الأسبق، ومدير مكتب اليونسكو في البلاد العربية في بيروت لاحقًا) الذي استطاع إلغاء تعليم اللغة الإنجليزية في المدارس المصرية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢[٨].

المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم (بعد سنة ٢٠٠٠):

قلنا إن تعاظُم قوة أمريكا سياسيًّا واقتصادياً وعسكرياً، وتعاظُمُ دور لغتها الإنجليزية في التجارة والعلوم والتكنولوجيا (خاصة تكنولوجيا المعلومات والاتصال)، أدى إلى قيام دول كثيرة - ومن ضمنها الدول العربية - بإعطاء مكانة خاصة للغة الإنجليزية في المنهج المدرسي.

ففي المشرق العربي نجد أن مصر التي لم تكن تعلّم اللغة الأجنبية في مدارسها الابتدائية، قررتْ مؤخرًا تعليم اللغة الإنجليزية ابتداءً من السنة الأولى الابتدائية. وهذا ما فعلته السعودية كذلك، وإن كان تعليم الإنجليزية في المدارس الابتدائية هناك يتم حاليًا بصورة تدريجية. أما سوريا التي لم تكن تعلم اللغة الأجنبية في المدرسة الابتدائية، فقد قررت منذ سنتين البدء بتعليم اللغة الأجنبية ابتداء من السنة الأولى الابتدائية، وللتلميذ أن يختار بين إحدى لغتين: الإنجليزية أو الفرنسية. أما الأردن الذي كان يبدأ بتعليم اللغة الإنجليزية في السنة الخامسة الابتدائية، فقد شرع مؤخرًا بتعليم الإنجليزية في السنة الأولى الابتدائية.

أما في المغرب العربي، الذي لم يكن يعلّم اللغة الإنجليزية إلا في المدرسة الثانوية، فقد حصل تغيير جذري في هذا المضمار، إذ قررت تونس منذ سنتين تعليم اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الخامسة الابتدائية. كما قررت المغرب البدء بتدريس اللغة الإنجليزية ابتداء من السنة الأولى من المرحلة الإعدادية، وتتجه النية في هذا البلد إلى تقديم تعليم اللغة الإنجليزية إلى المرحلة الابتدائية بدلاً من الإعدادية، طبعًا مع الاحتفاظ باللغة الفرنسية في التعليم الابتدائي والثانوي.

وفي السنوات القليلة الماضية قررت الجزائر والمغرب تعليم اللغة الأمازيغية (وهي لغة وطنية كانت تُسمى البربرية) في المدارس الابتدائية. فالجزائر تعلّم خمس لهجات أمازيغية حسب المناطق المستعملة فيها، وتُكتب كل لهجة بالخط العربي والخط اللاتيني وخط تفيناغ (وهو خط قديم قريب من الكتابة الفينيقية). وفي المغرب يتعاون المعهد الملكي للغة الأمازيغية مع وزارة التربية الوطنية في تجربة تعليم ثلاث لهجات أمازيغية حسب المنطقة التي تنتشر فيها كل لهجة. وتكتب هذه اللهجات في المغرب بخط تفيناغ فقط. وقرار هاتين الدولتين بتعليم الأمازيغية في المدارس الابتدائية يستجيب لحاجات الأطفال الأمازيغ النفسية والعاطفية والتربوية، ويؤمّن حصولهم على حقوقهم اللغوية، كما يعمل على

تنمية الثقافة الأمازيغية وإسهامها في التنمية الثقافية في البلاد. وقد أكد "تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤" الذي يصدره البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة أن تمتّع جميع المواطنين بحقوقهم الثقافية، وفي مقدمتها الحقوق اللغوية، يسهم في تعميق الديمقراطية، وإزالة التوترات الاجتماعية والسياسية، ورفع الإنتاجية، وتسريع التنمية الاقتصادية الاجتماعية في البلاد [٩].

تعليم اللغات الأجنبية في عصر العولمة:

في النظام العولمي الجديد الذي تبلور في بداية التسعينيات من القرن الماضي، بعد سقوط الاتحاد السوفيتي وبزوغ الولايات المتحدة الأمريكية قوة عُظمَى وحيدة، أصبح العالم "قرية كونية صغيرة" كما يقولون، وانفتحت أسواق جميع البلدان أمام منتجات أمريكا وتكنولوجيتها وثقافتها، وخاصة الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، التي ترتبط بها ١٨٦ دولة في العالم، والتي تستعمل اللغة الإنجليزية في حوالي ٨٥ ٪ من وثائقها ومواقعها[١٠]، والتي يسّرت "البريد الإلكتروني" و"التجارة الإلكترونية" و"التعلّم الإلكتروني". ولما كانت اللغة الإنجليزية هي لغة أمريكا وشبكتها الإلكترونية، فقد عملت كثير من الدول على تعليم اللغة الإنجليزية في سن مبكرة؛ لمساعدة التلاميذ على إتقانها قبل دخولهم سوق العمل. أضف إلى ذلك أن دول الاتحاد الأوروبي أصبحت بحاجة إلى تعلّم لغات بعضها البعض.

أسباب تعليم اللغة الأجنبية في سنّ مبكرة:

في هذه الأجواء العالمية الجديدة ظهرت لنا البحوث التربوية النفسية في الغرب بنتائج تؤيد بشدّة تعليم اللغة الثانية في سن مبكّرة. ويمكن تلخيص نتائج هذه البحوث فيما يأتي:

١. أن العمر عامل حاسم في تعلّم اللغة. ففي فترة الطفولة يتوفر الإنسان على قدرة استثنائية للتكيف لاكتساب اللغة، أصواتًا وتراكيب بصورة تلقائية، سواء أكانت لغته الأم أم أية لغة أخرى. وهي قدرة يفقدها الفرد تدريجيًا أثناء التقدم في العمر. وثبت أن تعلم لغتين أو ثلاث ليس بأصعب على الطفل من تعلم لغة واحدة[١١].
٢. أيدت بحوث جراحي الدماغ الكنديين والأمريكيين ما ذُكر سابقًا؛ إذ أثبتت هذه البحوث أن مخ الطفل الذي يقل عمره عن عشر سنوات يتوفر على مرونة كافية بفضل استهلاكه لمادة الجلوكوز (سكر العنب) بمعدل سريع في هذه الفترة، والتي يقل استهلاكه لها بعد ذلك[١٢]. وأكد الباحثون الأوروبيون هذه النتائج التي لخصها البروفيسور حجيج، الأستاذ بالكوليج دي فرانس بباريس، بقوله: "إن الطفل قادر على سماع ومحاكاة أصوات اللغات الأخرى التي ليست معروفة في لغته الأم، ولكنه يفقد تلك القدرة بعد السنة العاشرة من العمر"[١٣].

٣. أشارت بعض البحوث إلى وجود علاقة بين تعلّم لغة ثانية وازدياد درجة الذكاء لدى الطفل. فقد أخضع الباحثون مجموعتين من الأطفال لاختبارات ذكاء لفظية وغير لفظية، فوجدوا أن الأطفال مزدوجي اللغة أذكى من الأطفال وحيدي اللغة، وردوا ذلك إلى أن الأطفال الذين يتعلمون لغة ثانية يكتسبون قدرات معرفية أكبر؛ نتيجة تعوّدهم على التنقل من نظام رمزي إلى آخر(١٤).

٤. يؤثر تعلّم اللغة الأجنبية تأثيرًا إيجابيًا في مهارات التواصل لدى الطفل، ويعمّقها، ويحسّن مهارات الاستماع لديه، ويقوي ذاكرته، ويساعده على إدراك ظاهرة اللغة بصورة أفضل. ولأن مهارات تعلم اللغة تنتقل من لغة إلى أخرى؛ فإن تعلم لغة أجنبية يساعد الطفل على إتقان لغته الأم، ويسهّل له تعلّم لغة أجنبية ثانية وثالثة في المراحل الدراسية اللاحقة(١٥).

٥. لتعلّم اللغة الأجنبية تأثيرٌ إيجابي في تعلّم المواد المدرسية الأخرى وتحسين الأداء المدرسي العام للتلميذ. وهذا ما يمكن استنباطه من نتائج اختبار القدرات الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية المعروف بـ(SAT)، الذي تعتمده الجامعات الأمريكية في قبول خريجي المدارس الثانوية. فقد دلت نتائج هذا الاختبار على الطلاب الذين درسوا لغة أجنبية مدة أربع سنوات أو أكثر، أنهم حصلوا في القسم اللفظي من الاختبار على علامات أعلى من علامات زملائهم الذين لم يدرسوا لغة أجنبية، كما أنهم حصلوا في القسم الرياضي على علامات مماثلة لأولئك الطلاب الذين درسوا الرياضيات مدة أربع سنوات أو أكثر(١٦).

٦. لتعلّم اللغة الأجنبية في سنّ مبكرة أثرٌ إيجابي على شخصية الفرد، وتعزيز ثقته بنفسه، وانفتاحه على الثقافات العالمية والتفاعل معها، وتطوير قدراته التواصلية والتنافسية، وزيادة طاقاته الإبداعية؛ لأنه لا يبقى حبيس نظرة ضيقة للحياة أو اختيار محدد واحد، وسيسهم ذلك في حمايته من التطرّف، وكذلك في تفوقه في سوق العمل(١٧).

ونتيجةً لهذه البحوث، قرر الاتحاد الأوروبي أن تكون سنة ٢٠٠١ "السنة الأوروبية للغات"، وأطلق خطة أوروبية مشتركة لتعلّم اللغات الحية وتعليمها وتقييمها، ترمي إلى إدخال لغة ثانية في بداية المدرسة الابتدائية، وإضافة لغة ثالثة في نهايتها(١٨). وقد تبنت الدول الأوروبية هذا التوجه؛ حتى إن فرنسا قررت تعليم لغة ثانية ابتداء من السنة الثانية لرياض الأطفال.

ومن ناحية أخرى، فقد أعلن المجلس الأمريكي لتعلّم اللغات الأجنبية (ACTFL) في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ٢٠٠٥ "سنة للغات"، وقررت عدة ولايات أمريكية تبنّي "برامج تعلّم اللغة الأجنبية المبكّر"، أي ابتداء من رياض الأطفال حتى التخرج من الجامعة(١٩).

خلاصة / استنتاجات / توصيات:

بعد استقلال معظم الأقطار العربية حوالي منتصف القرن الماضي، لم ترحّب هذه البلدان بتعليم اللغة الثانية في سنّ مبكّرة؛ خوفًا من عرقلة تعلّم اللغة القومية وإتقانها. كما لم تحاول إدخال اللغات الوطنية غير العربية في مناهج التعليم؛ لئلاّ يؤدي ذلك إلى إرهاق الطفل وتعدّد لغة التواصل.

ولكن العولمة التي حوّلت العالم إلى "قرية كونية صغيرة"، وظهور التكتلات الدولية كالاتحاد الأوروبي، والقفزة الهائلة التي حققتها تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وما رافق شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) من تجارة إلكترونية وتعلّم إلكتروني وبريد إلكتروني وغيرها؛ جعلَ الحاجة ماسة إلى تعلّم اللغات الأجنبية، خاصة اللغة الإنجليزية، لغة الولايات المتحدة الأمريكية التي أصبحت القطب العالمي الوحيد سياسيًا واقتصاديًا وعسكريًا.

ومن ناحية ثانية تعاظمت حركة حقوق الإنسان، وشاع مفهوم الحريات الثقافية، وارتفعت المطالبة بحقوق الأقليات اللغوية، فأصبح تعليم اللغة الوطنية غير الرسمية ضرورة سياسية (لتفادي التوترات الاجتماعية)، وضرورة اقتصادية (لانخراط أبناء الأقليات في المساهمة الفاعلة في عملية التنمية البشرية).

ومن ناحية ثالثة، فإن الأبحاث التربوية النفسية حول تعلّم اللغات أثبتت أن الفرد أقدر على تعلم اللغات خلال السنوات العشر الأولى من عمره، وأن تعلّم لغتين أو ثلاث ليس بأصعب على الطفل من تعلّم لغة واحدة؛ إضافة إلى التأثير الإيجابي لتعلّم لغة ثانية على شخصية الطفل، وانفتاحه على الآخرين، والتعاون معهم، وتفهّمه للثقافات العالمية، وتفوقه في تعلّم اللغة الأم والمواد المدرسية الأخرى، وزيادة ذكائه وشحذ قدراته الإبداعية؛ مما يساعد على نجاحه في حياته.

ونتيجة لذلك كله، فقد اتجهت دول العالم اليوم ـ ومن ضمنها الأقطار العربية ـ إلى تعليم اللغة الثانية ابتداءً من السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتعليم لغة ثالثة في نهاية تلك المرحلة. وهذا ما توصي هذه الدراسة بتعميمه في جميع البلدان العربية.

ولكي تكتمل صورة المنظومة اللغوية للطفل العربي في التعليم؛ ينبغي الإشارة إلى ظاهرة الازدواجية اللغوية السائدة في البلاد العربية، والمتمثلة في وجود لغة عامية تُستعمَل لأغراض الحياة اليومية، إلى جانب لغة فصيحة تُستعمَل في التعليم والمناسبات الرسمية. وإضافة إلى ذلك فهناك أقليات لغوية في عدد من الأقطار العربية، كالعراق وسوريا والمغرب والجزائر والسودان وموريتانيا. وهذا يعني أن الطفل في تلك البلدان سيتعلم عند

دخوله المدرسة الابتدائية ثلاث لغات: اللغة القومية الرسمية (العربية)، واللغة الوطنية غير العربية المستخدمة في منطقته (كالكردية والتركية والأمازيغية)، واللغة الأجنبية الأولى (الإنجليزية أو الفرنسية). وتتطلب مواجهة هذا الوضع اللغوي المكثّف إجراءات نُجمل أهمها في التوصيات التالية:

١. اتّباع أحدث طرائق التدريس وأنجعها في تعليم اللغات، واستخدام أرقى التكنولوجيات التربوية وأفضل الكتب المدرسية؛ وذلك لأن المنهج المدرسي لا يسمح بتخصيص عدد كبير من الساعات الأسبوعية لدراسة كل لغة. فلا بدّ من أن تضطلع الكيفية بتعويض النقص في الكمية.

٢. إعداد مدرسين مؤهلين تأهيلاً عالياً، وإعادة تأهيل المدرسين الموجودين حالياً، ليتمكنوا من استخدام الطرائق التدريسية والتكنولوجيات التربوية المتطورة. فمعلمو المدارس الابتدائية - كما هم اليوم - لا يصلحون لتعليم اللغات الأجنبية. الحاجة ماسة إلى أساتذة يحملون شهادات عليا (الماجستير مثلاً) في اللغة التي يعلمونها، بالإضافة إلى دبلوم في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس (وهذه هي مؤهلات معلمي المدارس الابتدائية في فنلندة، التي تصدِّر لنا هواتف نوكيا المحمولة).

٣. مساهمة مؤسسات أخرى غير المؤسسة التربوية في إنجاح عملية تعليم اللغات. وفي مقدمة هذه المؤسسات وسائل الإعلام، خاصة التليفزيون. فلتخفيف صعوبة ظاهرة الازدواجية (عربية فصحى - عربية عامية)، لا بد من أن تلتزم وسائل الإعلام العربية بسياسة ترمي إلى تغليب اللغة الفصحى وزيادة المدة المخصصة لها في جميع البرامج: الأغاني، المسرحيات، برامج الأطفال... إلخ، وأن يخصص التليفزيون قنوات أو برامج للغات التي يتعلمها الأطفال، تساعدهم على التمرّن والتعوّد على سماعها واكتسابها.

الهوامش:

(١) ليفي ستراوس، الإنتروبولوجيا البنيوية، كما ورد مُترجَمًا في: محمد سبيلا وعبد السلام عبد العالي، الفلسفة الحديثة، (بيروت/ الدار البيضاء: أفريقيا الشرق، ٢٠٠١)، ص ٢٣٥.

(2) Charles Ferguson,"Diglossia" Word, 15(1959) 325-340

مثلما وردت ترجمة التعريف في: علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مكتبة لبنان، بيروت ٢٠٠٤، الطبعة الثالثة، ص ٤٠.

(٣) يذهب بعض اللغويين الغربيين إلى أن اللهجات العربية يمكن أن تنفصل عن اللغة العربية الفصيحة المشتركة، وتكوِّن لغات مستقلة تمامًا، كما حصل للهجات اللغة اللاتينية التي استقلّت في القرون الوسطى، وشكّلت لغات قائمة بذاتها، مثل الفرنسية والإيطالية والإسبانية والبرتغالية. وقد ردد في البلاد العربية بعضهم هذا القول، ودعا إلى استخدام اللهجات في التعليم؛ بحجة تحسين فهْم الطفل إذا تعلّم باللهجة التي يتحدّث بها. وقد نسي أولئك اللغويون الفروق اللسانية والثقافية والاجتماعية بين اللاتينية والعربية، وهي فروق لا متسع هنا لبسطها، ويكفي أن نذكر هنا دور القرآن الكريم في حفظ اللغة العربية الفصيحة وتقريب اللهجات منها.

(4) iam MacKey, Language Teaching Analysis (London: Longman) 1969 (p. 109)

(٥) علي القاسمي، التداخل اللغوي والتحول اللغوي، في مجلة الفيصل، العدد ٢٢٤ (١٤٢٤/ ٢٠٠٣)ص ٤٤-٥٥.

(٦) خالد أحمد الناصر، العمالة الوافدة من دول العالم الثالث إلى المملكة العربية السعودية، مجلة بحوث دبلوماسية، العدد ١١ (١٤٢٣/ ٢٠٠٢) ص ١٦١ - ٢٠٥.

(٧) انظر التفاصيل في كتاب: علي القاسمي، اتجاهات حديثة في تعليم العربية للناطقين باللغات الأخرى، الرياض: جامعة الرياض، ١٩٧٩، ص ٦١-٦٦.

(٨) المرجع السابق.

(٩) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤: الحرية الثقافية في عالمنا المتنوع، نيويورك: برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٤، ص ٦٠-٦٥ وانظر كذلك: عبد الهادي بوطالب، الحقوق اللغوية، الدار البيضاء، دار الثقافة، ٢٠٠٤)

(١٠) محمود إبراقن، الإنترنت: دراسة اتصالية ومصطلحية، مجلة اللغة العربية، الجزائر، العدد السابع، ٢٠٠٢، ص ٢٩٩ - ٣٣٩. وتشير إحصاءات الإنترنت بتاريخ ٢٤/ ٣

/ ٢٠٠٥ إلى أن اللغات العشر الأولى من حيث نسبة المبحرين (عدد مستعملي الشبكة) هي: الإنجليزية (٨, ٣٢٪)، الصينية (٨, ١٢٪)، اليابانية (٦, ٧٪)، الإسبانية (٤, ٦٪)، الألمانية (١, ٦٪)، الفرنسية (٢, ٤٪)، الكورية (٦, ٣٪)، الإيطالية (٢, ٣٪)، البرتغالية (٤, ٢٪)، الهولندية (٦, ١٪)، بقية اللغات (٢, ١٩٪). ولعل هذه النسب تؤشر إلى مدى التقدم العلمي والتكنولوجي في البلدان الناطقة بتلك اللغات. كما أن غياب اللغة العربية قد يدل على عدم انتشار الإنترنت في البلدان العربية، وأن بعض مستعملي الإنترنت العرب يستخدمون اللغة الإنجليزية أو الفرنسية؛ لقلة المواقع العربية على الشبكة وضعف محتوياتها. المصدر:

www.internetworldstats.com/stats7.htm

(11) www.fdlm.org/fle/aricle/330/groux.php

(12) www.country-day.com/preschoollanguages.htm

(13) C. Hegège. L'enfqnt qux deux langues (Paris: Odile Jacob, 1996)

(14) W. Lambert & E. Peal, " The relation of bilingualism to intelligence" In Psychological Monographs, 76 (1962) pp.1-23.

(15) Glady C.Lipton. Practical Handbook to Elementary Foreign Language Programs) Washington D.C,: FLES,1998) .

وكذلك

Helena Curtain. Foreign Language Learning: An Early Start. In ERIC Digest.

www.ericdigests.org/pre-9218/start.htm

(16) www.cal.org/resources/faqs/rgos/benes.htm

(17) W. Lambert &O.Klineberg (Children's View of Foreign People (New York: Appleton-Century-Crofts,1967)

وكذلك:

www.fdlm.org/fle/article/330/groux.php

(18) www.pedagogie.ac-monpellier.fr

(19) www.actfl.org

عندما تتلاشى الحدود...

العولمة وتأثيرها على لغة الطفل العربي

د. سليمان إبراهيم العسكري (*)

تبدو العولمة وكأنها نظام قسري لا مجال للعزلة فيه، ولا طريق للخلاص منه إلا بالتعامل معه. وقد شهد العالم القديم صوراً من هذه العولمة القسرية. ففي أكثر من حقبة تاريخية أرغمت الجيوش المتحاربة دول هذا العالم على فتح حدودها والالتحام في إمبراطوريات واسعة، وقد أقام الإسكندر المقدوني هذه الإمبراطوريات حين وصل "الإقيانوس" الغربي بالإقيانوس الشرقي وهو يسعى للهند، وكانت النتيجة أن امتد طريق الحرير وظل متواصلاً لمئات السنين. وكذلك فعلت الإمبراطورية الرومانية التي كانت تعتقد أنها أبدية حين فرضت على العالم سلامها الروماني. ويمكن القول، إن العالم أيضاً قد عاش حالة من العولمة الإسلامية، امتدت من جبال إسبانيا إلى حدود الصين، انفتحت فيها الحدود، وتداخلت الثقافات، وتلاقحت الألسنة، واكتسبت هذه المنطقة هَوِيَّة إسلامية لم تفقدها حتى الآن.

ولكن العولمة الحديثة تبدو مختلفة بعض الشيء، فقد فرضتها ثورة التكنولوجيا وانفتاح الأسواق، وسطوة الشركات العابرة للقارات، وقد اعتمدت على منظومة من المعلومات تشمل كل نواحي الحياة، وتصوغها في قالب ثقافي غير قابل للتنوع، هو نموذج الرأسمالية الغربية والأمريكية على وجه التحديد، بكل ما فيه من دعوة مغرية من نمو اقتصادي إلى ازدهار للديمقراطية وحماية لحقوق الإنسان. ومن المؤكد أن هذا الوجه المغري والإنساني للعولمة لم يصل إلينا بعد.

وتوجه العولمة سهامها الكثيفة إلى عالمنا العربي؛ كي تصيبه في مقتل، معتمدة على حالة الوهن والقطيعة مع الحداثة التي تمر بها الدول العربية في حالتها الراهنة، والمطلوب تطويع هذا العالم ومحو شخصيته الثقافية وتحويله إلى عجين سهل التشكل، فالثقافة العربية تمر بحالة كبيرة من الضعف والركود، والمثقف العربي يُواجَه بتحديات عديدة تقعده عن الفعل والإبداع، فالنظم العربية الحاكمة تضع الكثير من القيود على حرية التعبير، وتحرِم عليه

(*) رئيس تحرير مجلة العربي.

الاقـتراب مـن عـالم الـسياسة، إلا بمـا يـتفق مع أهوائها، وتفرغ أبنية المجتمع المدني الذي يتـنفس في أجـوائها، كمـا أن عـوامل الفُـرْقة والاخـتلاف تجعلـه ينـزلق دومـا إلى القضايا الجانبـية. ناهـيك عـن العوامل الـسلبية التي تتسبب في استنفاد طاقة العقل العربي، بالجري وراء الخرافات، وإهدار نتاج المنظومات العلمية والبحثية.

ويفـرض العـالم الخارجي على عالمنا العربي تحديات جديدة تصيب ثقافته في الصميم، فهـو يـتهم الـدين الإسـلامي ـ الـذي هو جوهر ثقافتنا ـ بأنه يحض على الإرهاب وتشجيع الـناس علـى الانتحار. ويرى في اللغة العربية لغة متخلفة تستمد كل جذورها من مفردات صـحراوية، ولا تـصلح لـمواجهة عملـية الـتحديث الـتي يمـر بها عالمنا المعاصر. وكل هذا يقـودنا إلى القـضية الـتي نطـرحها للـبحث والنقاش: ما تأثير كل العوامل التي استحدثتها العـولمة علـى ثقافتـنا، وبالـتحديد علـى لغتـنا العـربية التي تتحمل العبء الأكبر من النقد والتغيير؟

بيت الكائن البشري

أجـل، اللغـة هـي بـيت الكائن البشري على حد تعبير الفيلسوف الألماني "هيدجر"، فمـن دونهـا لا يـستطيع هـذا الكـائن أن يُعبِّـر عمـا يجـول في نفـسه، ولا أن يتعرف أفكار الآخـرين، ودون اللغة يمكن للمرء أن يبقى حبيس سجن دائم، لا يفهَم ولا يُفْهَم، كما أن ثقافة كل أمة كامنة في لغتها، في إبداعاتها ومعاجمها وأجروميتها، واللغة العربية لغة عنيدة، قاومت لأكثر من ١٤ قرنًا من الزمان، محافظة على كلمات الله، وعلى كيانها وشخصيتها، ولكـنها أيضًا قد انتابها الوهن، وكان يجب أن نتنبه منذ زمن بعيد إلى أنها في حاجة ماسَّة إلى الإصـلاح اللغـوي، فلـيس عيبًا أنها تـستمد جذورها من أزمنة الصحراوات البعيدة، ولكن العـيب أنهـا لـم تـبتدع آلـية أو نظامًـا تجـدد بـه نفسها، وتستقبل به ما يطرأ على العالم من مفـردات جديـدة، فالقوامـيس قد تقادمت، والمجامع اللغوية التي كان من المفترض أن تمد اللغـة بـزاد جديـد من المفردات قد غاب دورها، والمناهج سقيمة يشرف على كتابتها حفنة مـن البيروقـراطيين. وحتـى في البلاد التي تحتاج إلى جهود للتعريب نرى أن هذه الجهود قد تراخت، وأصبحنا نرى في بعض البلاد العربية لغات مهجنة.

وخطـورة العـولمة أنهـا قـد استطاعت النفاذ إلى بيوت العالم، وإلى الأسر المختبئة خلف جـدرانها، علـى اختلاف مستوياتها الاقتصادية، أي إلى التربة التي تنمو فيها جذور الثقافة الـشعبية. فالأسـرة هي النواة الأساسية لأية مجموعة بشرية، وهي التي تمدها وتزود مكونها الـثقافي مـن عـادات وتقالـيد، وتمـدها بالأجيال الـبازغة، الـتي سـوف تحمـل المستقبل، وتواصـل مـسيرة الحـياة، ولكـن هـذه الأسـرة المعاصرة أصبحت مخترَقة، وقيمها التقليدية باتـت مهـدَّدة، بـل إن لغـتها القومية أصبحت مهددة بالتشوه أيضًا، وربما كان هذا التشوه

اللغـوي أقـل ضـرراً بالنسبة للكبار، ولكنه بالتأكيد يمثل خطورة كبيرة على ألسنة الأطفال وعقولهم الغَضَّة التي لم تنضج بعد.

الطفل ولغته الخاصة

اكتـساب الطفـل لمهـارة الكـلام واكتـشاف لغته الخاصة، يشبه رحلة البشرية لاكتساب هـذه المهـارة. فمـثلما يـبدأ الطفـل الحياة بصرخة مدوية، بدأ الكون بانفجار عظيم، وظل الـصوت حاضـراً، حتـى في أشـد الكهوف ظلمة. فقد تعلم الإنسان أن يتواصل مع الآخر بكـل أدوات الحس التي يملكها: بالبصر واللمس والشم وحركات الجسد، حتى توصل إلى اللغـة التي هي بلا شك أرقى أنواع التواصل؛ لأنها التعبير الفعلي والأمثل عن كل ما يدور في الـذهن، ويقـال إن المرأة قد تعلمت اللغة أسرع من الرجل. ففي الوقت الذي كان يقبع فـيه في الغابـة مكـتوم الأنفـاس خائفـاً من أن يهـرب منه حيوان الصيد أو يكتشف مكانه ويهاجمـه، كانـت المـرأة تجلـس في الكهف مع رفيقاتها تخيط الثياب المنتزعة حتماً من جلود الحـيوانات، دون أن تكـف عـن الكـلام. وحتى وقتنا هذا فالبنات يبدأن في الكلام في وقت أبكـر مـن الـصبيان، ويكتـسبن مهـارة تعلم اللغات أسرع منهم. ويبدو أن مهارة اكتساب اللغة هي نتيجة ميراث قديم، ينتقل عبر الجينات بطريقة غامضة.

الطفـل إنسـان بدائـي ضـئيل، يـولد خلايا الكلام في حالة خام لم تتشكل بعد، يصرخ ويـشير ويبكـي ويتطلع. ولكـنه يـستعد طوال الوقت. يجهز نفسه بيولوجياً أيضاً لدخول المـرحلة الحـرجة، الـتي يكـون اكتساب اللغة فيها سهلاً وتلقائياً كتناول الطعام والشراب. فالـنظام العـصبي ينضج. والمخ يتهيأ ويبدأ في التخصص. وتجد كل وظيفة مركزاً لها على خلايـاه، يتخـصص الجانـب الأيـسر في بعـض الوظائـف، مـثل التفكير والمنطق والتحليل والـتحكم في مهـارات اللغة. بينما يبقى الجانب الأيمن أقرب إلى الحالة الفطرية؛ ليتحكم في عوامل العاطفة والوجدان.

والـتحكم في المهـارات اللغـوية عملية بطيئة، ولكنها مستمرة، تبدأ عند الطفل في سن الثانية، ولا تكتمل إلا عند البلوغ. ومرونة المخ في هذه المرحلة هي التي تساعد الطفل ليس علـى اكتـساب لغة واحدة فقط، ولكن عدد من اللغات تصل في متوسطها إلى ثلاث، وتتم العملـية بـبطء؛ لأنها غاية في التعقيد كما يرى العديد من العلماء. فهناك مئات العضلات الـتي تـشترك في تنـسيق عـضلات الكـلام، مـثل الحلق والحنجرة والفم والشفتين واللسان وغـير ذلـك، فـلا بد أن يصبح الجهاز العصبي أكثر تطوراً؛ حتى يمكنه التحكم في كل هذه العضلات، وهذه العملية لا تكتمل إلا بعد سن الخامسة.

ولا ترتكـز عملـية اكتـساب اللغة على النمو البيولوجي فقط، ولكن على نوع التفاعل المستمر بين ذلك الكائن الصغير وعالم الكبار الذي يحيط به. فاللغة هي مجموعة من الرموز

والدلالات (كلمات، إشارات، حركات) وكلها ترمز إلى معنًى متفق عليه بين أفراد هذه الجماعة. أي أن وجود الكلمة نفسها بشكل مجرد لا يعني شيئًا، إلا إذا كنا نعرف ما دلالة الكلمة عند هؤلاء الأشخاص الذين يتداولونها. وهذه الرموز متغيرة متطورة تبعًا للتطور الثقافي الذي يعيشه المجتمع. إن عشرات من الكلمات تموت كل يوم وتخرج من الاستعمال، بينما تدخل إلى نهر اللغة الحية كلمات جديدة. ويبدأ الطفل اكتساب هذه اللغة بصورة عفوية: يقوم بتقليد الأصوات التي يسمعها أولاً، ثم يستطيع أن يكون قادراً على توظيفها ثانيًا، وهو خلال ذلك يمر بمراحل متعددة من النمو الجسدي والعقلي والنفسي.

في حوالي السابعة تبدأ مرحلة الاستقرار اللغوي عند الطفل، تتشكل عاداته في الكلام، ويكف عن التقليد، وتتكون لديه الدوافع التي يستخدم فيها كلمات خاصة عندما تَلْقَى هذه الكلمات استجابة الأهل المحيطين به، إنه يشعر بالحاجة إلى اللغة وهو يتعلمها دون جهد.

الدراسات العربية حول هذه المرحلة العُمْرية ناقصة والبحوث فيها نادرة، فنحن لا نعرف بالضبط ما قاموسه اللغوي، الأمر الذي يمثل مشكلة لكُتّاب الأطفال العرب الذين لا يدرون إلى أي سن يتوجهون، ولا ماهية القدرات اللغوية للأطفال الذين يكتبون إليهم. ربما أُجريت بعض الدراسات عن تكرار بعض الكلمات التي يشيع استخدامها في الكتب المدرسية، لكن لم تجر بحوث حول قدرة الأطفال على استخدام الجمل والعبارات ولا ماهية المعوقات التي يتعرضون لها.

اللغة والمعوّقات اللغوية

ينشأ الطفل ويعيش في المنزل اللغوي الذي يهيئه له أهله وقومه، ويستمد منهم حصيلته اللغوية الأساسية، وهي لا تتعدى من ٣ ـ ٥٠ كلمة في العام ونصف العام الأول، ثم ما تلبث أن ترتفع إلى ٤٠٠ كلمة في سن السنتين ونصف السنة، وتصل إلى حوالي ألف كلمة في سن الثالثة. وكلما زادت الحصيلة اللغوية ازداد محصول الطفل الثقافي والفكري بوجه عام. كما أن زيادة الحصيلة اللغوية تترك آثاراً بالغة الأهمية في نفسية الطفل، فشخصيته تصبح أكثر انفتاحًا على المجتمع الذي يحيط به، وتنمو داخله مشاعر الأُلفة والثقة بالنفس. أما قلة الحصيلة اللغوية، فتقلل من حصيلته الفكرية ومن قدرته على التواصل والتكيف مع الآخرين، ومن المؤكد أن الطفل المعاصر يعاني نوعًا من الاغتراب المبكر، فبدلاً من أن يقوم بتقليد الكبار كما كان يحدث قديمًا، أصبح الآن يميل أكثر لتقليد أجهزة الإعلام التي تتركه أمامها لساعات طوال؛ لذا فهو يندفع لترديد الأشياء التي يسمعها وحفظها دون وعي بمضمونها. وهذه العملية لا تقوده إلى التفكير الواعي بقدر ما تُحدث نوعًا من

التشويش في استخدام اللغة، وعندها يقع الأطفال فريسة لغة لا تحمل مضمونًا ثقافيًا أو فكريًا لديهم، وتتأثر الحصيلة اللغوية. . الأمر الذي يترك كثيرًا من الآثار السلبية في الطفل، ومنها:

١- عزلة الطفل الاجتماعية:

قلة اللغة تعني ضعف التواصل، وتمثل حاجزًا يعوق التخاطب والتفاهم مع الآخرين؛ الأمر الذي يؤدي إلى الشعور بالفشل والعزلة. يعزز هذا الشعور قلة الرصيد المعرفي لدى الفرد. فالمعرفة تعطي صاحبها بعضًا من المرونة والقدرة على التعامل مع المواقف الطارئة. كما أن ضعف القدرة على التفاهم والتفاعل مع الآخرين لا يشجع على المبادرة وإقامة العلاقات. فالإنسان مدفوع بإنشاء الروابط مع من يستطيع التفاهم معه دون عوائق. والعلاقات لا تتم من جانب واحد، وهكذا فإن الضعف اللغوي يمكن أن يؤدي إلى عزلة الفرد، فإذا لم يعزل نفسه فإن الناس هم الذين سيقومون بهذا العزل.

٢- الشعور بالنقص:

إن عدم قدرة الطفل على التعبير عما في نفسه من أحاسيس - في الوقت الذي ينطلق فيه الآخرون في الكلام - يمكن أن يولِّد داخل الطفل شعورًا بالنقص والدونية، ويقود هذا إلى نوع من الاضطراب في الشخصية. فقد وجد علماء النفس أن أهم الأعراض الرئيسة التي تنتج عن هذه الحالة عجز المرضى عن تحديد مشاكلهم ومتاعبهم بواسطة الكلمات.

كما أن تفاعل الطفل مع الآخرين يخفف من مشاعر الوحدة والعزلة لديه، ويجعله يجد متنفسًا للتعبير عما يجيش في صدره، كما ينمي لديه غريزة التعاون معهم، ولكن قصوره اللغوي يحرمه من إشباع هذه الغريزة الاجتماعية، ويملؤه بالقلق والتوتر، وقد يدفعه هذا إلى عادات سيئة وشاذة تؤثر في ثبات شخصيته.

٣- العجز عن الفهم والاستيعاب:

لغة الكلمات هي البوابة المُشْرَعة التي يوصل بها الطفل أفكاره، ويتلقى من خلالها أفكار الآخرين. وعجزه عن هذا الأمر يعني عجزًا عن فهمهم وعن استيعاب ما يُنقل إليه من معارف وخبرات. وعندما يقرأ الطفل ويرى الصفحات التي أمامه مليئة بالصعوبات والغموض، فلا يعني هذا صعوبة تحرير الكتاب فقط، ولكنه يعني - وهو الأرجح - أن ما يطرحه الكتاب يتعدى المستوى الثقافي والإدراكي للقارئ الصغير. إن عدم إدراك مضمون أي نص من النصوص يمكن أن يدفع القارئ الصغير إلى الملل والضجر من عملية القراءة، ويجعله يتراجع، بل ويُعرض كليًا عن استخدام هذا الأسلوب الأمثل للمعرفة. والإعراض عن القراءة يزيِّد بدوره من عجز الحصيلة اللغوية ونقصها. . وهكذا تتدرج الصعوبة إلى حالات من العجز والثقة.

ك- ضعف الإبداع:

الإبداع ليس انفعالاً بعيداً عن الواقع. إنه الوعي الفلتق به، واستخدام ما فيه من خبرات قديمة لخلق علاقات جديدة، أي أن إبداع الطفل قائم بالضرورة على ما يجنيه من ثمار وخبرات وعقول الكبار الذين يحتكون به. والخبرات هي المادة الخام التي يمكن أن تصقلها الموهبة؛ فتصنع شيئًا جديداً، أو على الأقل يحمل الطابع الشخصي. فالإبداع هو أفكار قديمة في علاقات جديدة. والذكاء لازم للإبداع، ولكنه ليس كل شيء. فهو في حاجة أكثر إلى المعلومات التي يمكن أن يختزنها في ذهنه؛ لذلك فالطفل الذي يعاني صعوبة في حصيلته اللغوية لا يتلقى الكثير. وحتى إذا كان ذا موهبة فطرية تؤهله لأن يعطي دون أن يأخذ، أو يزدحم ذهنه بالمعاني والأفكار دون أن يجد الصيغ أو التعابير اللفظية ليعبر عما يوجد في ذهنه، وربما يرغمه هذا العجز على الصمت المُطْبق أو الانسحاب في أي موقف لا يستطيع أن يجد لنفسه الكفاءة فيه.

اللغة وتأثيرات العولمة:

كما قلنا من قبل، فإن العولمة الحديثة استطاعت أن تدخل كل بيت؛ لذا فهي تترك أثرها المباشر في نفوس الأطفال الصغار وهم ما زالوا داخل جدران بيوتهم. كما أن منتجات العولمة ومؤسساتها تكون في انتظارهم خارج عتبة البيت، ولم يعد هناك مفر من أن تتأثر لغة الطفل، وهي في مرحلة تكوُّنها الأولى، بهذا الطوفان الهائل الذي أصبحت العولمة تحمله إليها.

ويمكن أن نُجْمل تأثيرات العولمة في المجال اللغوي فيما يلي:

أ- غلبة ثقافة الصورة على ثقافة الكلمة:

إننا نعيش الآن في عصر الصورة، وهذا الفضاء المفتوح من حولنا مزدحم بعشرات من الأقمار الصناعية التي تنقل الصور من كل مكان في العالم، تدخل بيوتنا دون استئذان. ولا توجد إحصاءات دقيقة تبين الوقت الذي يقضيه الطفل العربي أمام جهاز التليفزيون. ولكن معظم الآراء ترجح أنه يقضي من حوالي ٨ ـ ٢١ ساعة يومياً، خاصة في أوقات الإجازات، أو إذا كان الطفل في سن ما قبل المدرسة. ويمكن القول، إن التليفزيون قد أصبح الأداة الأساسية التي تتسلل من خلالها المعلومات التي يحتاج إليها الطفل، وكذلك المواد الترفيهية التي تستغرق معظم وقته.

وتزداد نسبة الاعتماد على التليفزيون إلى حد كبير في دولنا الخليجية، فالجو الحار والبيئة المحافظة نسبياً يجعلان أطفالنا يقضون وقتاً أكبر داخل البيوت أمام هذه الأجهزة، كما أن الوفرة الاقتصادية قد جعلت هذه البيوت تزدحم بأكثر من جهاز. جهاز لكل فرد من أفراد

الأسـرة في بعض الأحيان. . وكل هذه الأجهزة متصلة بأقمار البث المباشر غزير الإشعاع؛ مما يمكّنهم من استقبال قنوات تليفزيونية من أماكن بعيدة. ويعطي هذا الأمر فرصًا أكثر للتنوع، ووقتًا أطول أمام الشاشة الصغيرة، وفرصة أكبر للتأثر الثقافي واللغوي.

ومن الصعب منافسة إغراء الصورة التي ينقلها التليفزيون. فهي حافلة باللون والحركة والصوت المؤثر، وهي بذلك تنفذ من العين وتثبت في الذاكرة بسهولة. وقد تكاثرت في الآونة الأخيرة القنوات الترفيهية التي تقدم مادة واحدة وبأسلوب موحد تقريبًا، وهي الأغاني، التي تعتمد على الإيقاعات الصاخبة والرقصات العادية. ومن المستحيل في ظل هذه الحالة اعتبار التليفزيون جهازًا لتلقِّي المعرفة بقدر ما هو جهاز للتغييب العقلي.

واللغة المستخدمة في جهاز التليفزيون غالبًا ما تكون مبسطة وسطحية، بل وربما غلبت عليها اللهجات المحلية؛ حتى تخاطب كل فئات الجماهير. والطفل الذي يجلس أمامها متفرج سلبي، لا يمارس ما يتلقنه أو يتلقاه ممارسة فعلية. فهذه الأجهزة أشبه بالمدرس الذي يلقن تلميذه من جانب واحد، دون أن يدخل معه في أي تفاعل. وفي الغالب، فإن الصورة المتحركة هي التي تستولي على عقل الطفل. وهي عديمة التأثير من الناحية اللغوية، إضافة إلى أنها تسلبه الوقت اللازم لعمل اتصالات وعلاقات اجتماعية مع الآخرين، سواء ذلك مع إخوته الأكبر سنًا أو والديه، وحتى مع أصدقاء المدرسة إن كان في السن المناسبة لذلك.

ونحن نواجه الآن سيلاً من القنوات المنهمرة من الخارج التي من الصعب مراقبتها، والتي تحمل قدرًا من التحرر الجنسي والعنف البدني الزائد عن الحد. وإدمان مثل هذه المشاهد سوف يترك أثرًا على منظومة الأخلاق التي يجب أن نعتني بها وأن نوفرها للطفل. كما أن المناظر العنيفة تعوده على العنف والخشونة، وتبلُّد العواطف وخمود أحاسيس الرحمة والشفقة. يضاف إلى ذلك كله أن كل هذه البرامج تُعرض بلغة أجنبية، لا يفهم منها الطفل شيئًا، وإن كان من المؤكد أن يتسلل منها الكثير إلى خلايا ذاكرته. ولكنها بشكل عام تحتل المساحة الزمنية التي كان من المفترض أن يكتسب فيها الطفل المزيد من مفردات لغته.

المشكلة أن الاعتماد على ثقافة الصورة بكل ما فيها من حركة وإثارة يولد لدى الطفل نفورًا من عملية القراءة، فالقراءة تقتضي الهدوء والسكون؛ حتى يمكن التركيز فيها، كما أنها تقدم بعدًا بصريًا واحدًا، وعلى القارئ أن يضيف بقية الأبعاد من مخيلته. والطفل المعاصر لم يتعود على إعمال مخيلته مع الأشياء المجردة، فقد تعود أن تأتيه الصورة جاهزة بكل ألوانها وأبعادها. كما أن الأشعة الصادرة عن التليفزيون وما يشاهده الطفل من صورة خاطفة تعطي تأثيرًا سيئًا على العصب البصري، وتنقص من قدرة الطفل على التركيز ومن قابليته للفهم.

٢ـ ثقافة الشبكة العنكبوتية بديلاً عن الصفحات الورقية:

لست في حاجة لأكرر مدى الدور الذي يلعبه الكمبيوتر في حياتنا. فقد أصبح الآن وسيلة لا غنى عنها لتيسير الأعمال، وأداة للتعليم والمعرفة، إضافة إلى دوره في المتعة والتسلية وإقامة وسائل الاتصال ـ عبر شبكة الإنترنت ـ مع الآخرين.

وقد أصبح الكمبيوتر ـ بلا شك ـ منافساً قوياً للكتاب، ولكنه ـ حتى الآن على الأقل ـ ليس بديلاً عنه. فقد أعاد الإنترنت الاعتبار للكلمة المكتوبة، واستطاع بحجمه الصغير أن يغني المرء عن الرجوع إلى مكتبة كاملة، وقد عُقدت كثير من الآمال على هذا الجهاز ودوره في تعليم اللغة، خاصة بالنسبة للأطفال. فهو يتمتع بالجاذبية والحيوية اللتين يمكن أن تأخذا الطفل من شاشة التليفزيون. كما أنه جهاز تفاعلي يأخذ ويعطي، ويمكن أن يقود الطفل من مرحلة إلى أخرى بسهولة ويسر. وقد بدأت العديد من الدول الغربية إنشاء مؤسسات وشركات خاصة هدفها تطوير المهارات اللغوية عن طريق تصميم عدد كبير من البرامج التعليمية المقروءة والمسموعة، التي تهدف إلى زيادة الحصيلة اللغوية، وكذلك بعض المؤسسات العربية المهتمة بالقيام بإنتاج هذه البرامج المفيدة، وهي خطوة مهمة تنقل لغتنا العربية إلى عالم النقاط المضيئة، ويمكن أن تنقذها من حالة التهميش التي تتعرض لها.

ولكن الأمر ليس بهذه السهولة، فما أنتج من برامج هو تقليد مطابق لبعض البرامج الغربية في هذا المجال. وحتى نتمكن من إنتاج برامج أصيلة لا بد من إعداد اللغة العربية للاستخدام الآلي، الأمر الذي سيزيد من قدرتنا على إثراء محتوى اللغة العربية على شبكة الإنترنت، وهو المحتوى الذي يعاني فقراً شديداً. وتشمل هذه المعالجة نظامين: نظاماً لوضع برمجة آلية لكل قواعد اللغة العربية مثل الإعراب والصرف ومعرفة معاني الكلمات، ونظاماً يتضمن التطبيقات التي يمكن أن تقوم على هذه القواعد السابقة مثل الترجمة الآلية والتدقيق الهجائي واللغوي والبحث داخل مضمون النصوص.

ولكن التعامل مع الحاسب الآلي ليس وردياً على طول الخط. فعلينا أن نتذكر أننا نتحدث عن مجتمعات عربية فقيرة، لا تستطيع الكثير من الأسر الموجودة فيها أن تقتني جهاز الكمبيوتر أو توفره لأبنائها. كما أن الأمر بطبيعة الحال يتطلب أكثر من الاقتناء.. يتطلب التعليم والتدريب على استخدامه، كما أن لغة الكمبيوتر هي الإنجليزية، أي أنها تتطلب قدراً كبيراً من تعلُّم الإنجليزية قبل التمكن من استخدامه.

وحتى مع توافر كل هذه العوامل، فالكمبيوتر في حالات كثيرة لا يستخدم بطريقة فعالة وتعليمية في بيئتنا العربية، فالعديد من الأطفال العرب يفضلون استخدام هذا الجهاز في ألعاب التسلية. والأطفال الأكبر سناً يفضلون الدخول في برامج محادثات طويلة، تكتب فيها اللغة العربية بحروف لاتينية وأرقام عديدة، أو لا تكتب على الإطلاق.

كما أن برامج الكمبيوتر ومحتويات شبكة الإنترنت تحتويان على قدر كبير من المواقع الإباحية التي يمكن أن تؤثر أخلاقيًا على المشاهد الصغير، تمامًا كما يحدث في القنوات التي تبثها الفضائيات؛ مما يُحدث نوعًا من الصراع الفكري بين هذا الانفتاح الخارجي، الذي يظهر على الشاشة، وتقاليدَ المجتمع المحافظة. وهو جهاز فعال حقًا في التعليم، حتى مع وجود عدد من السلبيات، ولكنه ما زال قاصراً، ولا يمكن مقارنته بالقراءة كوسيلة لتعلم اللغة. وما زال على خبراء العربية أن يعملوا من أجل زيادة محتواه، كما على رجال الأعمال العمل على توفيره بسعر رخيص لمن يحتاج إليه.

٢- المدارس مزدوجة اللغات تزيح المدارس القومية:

دفعت العولمة باللغة الإنجليزية إلى صدارة اللغات، فأصبحت لغة الأعمال والثقافة والسياسة وشبكة الإنترنت أيضًا. وكان العالم قد حاول طويلاً إيجاد لغة تكون صالحة لاستخدام كافة عموم البشر، وتبنَّت الأمم المتحدة لغة "الإسبرانتو"، وحاولت وضع قواعدها وتشجيع الدول على استخدامها. ولكن العولمة فرضت لغاتها الخاصة، وأشعلت حمى حول العالم من أجل تعلم اللغة الإنجليزية. ويحرص الآباء على توفير هذه الفرصة لأبنائهم؛ إيمانًا منهم بأن أسواق العمل المستقبلية سوف تكون مفتوحة لهؤلاء الذين يجيدون الإنجليزية أكثر من غيرهم.

ورغم أن العالم العربي عرف المدارس والجامعات الأجنبية منذ سنوات بعيدة، فإن تكاثرها في الآونة الأخيرة يمثل ظاهرة لافتة. وفي الخليج على سبيل المثال، وهي المجتمعات التي ما زالت محافظة إلى حد ما، انتشرت هذه المدارس إلى حد كبير، بل إن بعض هذه المدارس أخذت في التفاخر بأنها أفضل المدارس الثنائية للغة، أي التي يتم تدريس اللغة الإنجليزية فيها بجانب العربية. وتدريس العربية في هذه المدارس يتم على استحياء، فهي لا تقدم لتلامذتها إلا عدة دروس في اللغة العربية والدين الإسلامي، أما بقية المواد فُتدرس كلها باللغة الإنجليزية الصرفة على أيدي مدرسين قَدموا من بلادهم الأصلية، ولا يعرفون شيئًا عن العربية ولا ثقافتها.

وقبل موجة العولمة التي غمرت العالم في الثمانينيات، كانت معظم هذه المدارس تدرس اللغة الفرنسية، فقد كانت فرنسا دائمًا حريصة على نشر لغتها، فعلت ذلك في معظم الدول التي احتلتها، وما زالت هذه الدول تعاني آثار الازدواج اللغوي حتى الآن. وقد قال لي أحد المواطنين من المغرب العربي: " إنني أستطيع التحدث باللغة العربية في أي موضوع. ولكن حين أفكر أو أقوم بإجراء أية عملية حسابية، أجد نفسي أعود إلى الفرنسية"، أي أن الفرنسية هنا ما زالت تحتل جزءاً مهمًا من عقله الباطن، وهو الدور الذي تلعبه اللغة الإنجليزية الآن.

إن المغلوب مولع دائمًا بمحاكاة الغالب. وها هي مقولة ابن خلدون تؤكد نفسها من جديد، فشعور النقص الذي نعانيه كشعوب مغلوبة قد انعكس على لغتنا الأم، وأصبحنا نعلق عليها كل ما نعانيه من جهل وقصور. فنظام التعليم وأجهزة الإعلام المتخلفة قد نقلا إلينا صورة مشوهة من اللغة العربية؛ بحيث جعلا العديد من الأطفال العرب يسعون للتشبث بلغة أخرى أجنبية؛ اعتقاداً منهم أنها الأكثر سهولة والأفضل دقة.

ليس عيبًا أن نتعلم هذه اللغة الأجنبية، بل إنه واجب علينا؛ لأنها مصدر مهم من مصادر المعرفة وصلة وسط قوية بالعالم الذي يحيط بنا. ولكن الخوف من الانسحاب التدريجي للعربية أمام هذا الغزو اللغوي الكاسح، أو أن يحدث نوع من الاضطراب أو التغير فيها. فهذا الأمر يمكن أن يقطع الروابط التي تربط بيننا وبين تراثنا القديم، وبين البلاد العربية وبعضها البعض، بل يكون سببًا لاضطراب الفرد نفسه ثقافيًا وحضاريًا. ولعل ظاهرة هذا الاضطراب اللغوي تبدو واضحة عندنا في بلاد الخليج مع تدفق العمالة الآسيوية. ودخول الآلاف من أفراد هذه العمالة إلى منازلنا؛ حيث تقوم الخادمات منهن على تربية أطفالنا بلغة غريبة هي خليط من لغات عدة، وتكون نتيجة ذلك تشوه مراكز اللغة والنطق عند الأطفال في هذا العمر المبكر.

٤- طريقة دراسة اللغة العربية.. التلقين في زمن التفكير:

يعود جزء من أزمة اللغة العربية وضعف مفرداتها عند الطفل إلى الطريقة التي يتم بها تدريس هذه اللغة داخل المدرسة. وينصب هذا الضعف في جانب منه على المدرسة والبيئة التي توجد فيها، بما في ذلك من عوائق مادية ومعنوية. وينصب في جانبه الآخر على أساليب التعليم ونُظُمه المتبعة والكتب والمناهج الدراسية.

أول أسباب التناقض اللغوي الذي يشعر به الطفل هو ذلك الفارق الشاسع بين لغة المدرسة ولغة الشارع أو المنزل الذي يعيش فيه. فكتب المدرسة كلها مدونة باللغة الفصحى، بينما ينطق الآخرون خارج المدرسة بالعامية الدارجة في كل قُطر من أقطارنا العربية. ورغم أن جذور كثير من هذه اللهجات تعود إلى الفصحى، فإن الكلمات مشوهة من الصعب التعرف على جذورها، ولا تصلح للاستخدام في النشاطات الكتابية داخل المدرسة. ويؤثر هذا التناقض بطبيعة الحال على لغة الطفل؛ لأن قلة ممارسة الفصحى في أمور الحياة اليومية تُضْعف من طلاقته، وتغرس إحساسًا داخل الطفل بأن الفصحى لغة محصورة داخل الجدران وغير صالحة لأمور الحياة، خاصة أن كثيرًا من الأجهزة والآلات المعاصرة التي يستخدمها الطفل في حياته اليومية ما زالت تحمل أسماءها الأجنبية.

ومن غير الممكن أن نُغير ألسنة الناس في الشارع، ولكننا نستطيع على الأقل أن نُعدل لغة المدرسة؛ لتصبح مبسطة عصرية ومتجددة، تساير متطلبات الحياة، في غير تقعر أو

كلمات شاذة، وإذا امتلأت لغة المدرسة بهذه الروح الإيجابية ، يمكنها حينئذ أن ترفع من لغة الشارع.

ويأتي بعد ذلك دور حامل هذه اللغة، المدرس الذي ينقل هذه اللغة للتلاميذ الصغار، والذي يمثل لهم القدوة التي عليهم الاقتداء بها. إن اختيار المدرس ـ وهو أخطر عناصر العملية التعليمية ـ يجب أن يتم ، ليس بناء على التخصص العلمي فقط ، ولكن بناء على الطلاقة اللغوية. فالطفل شديد التأثر والمحاكاة، وإذا كان المدرس طليقًا تشبَّه الطفل به. ومع الأسف، فإن العدد الأغلب من مدرسينا لا يملكون هذه الطلاقة، ولكنهم يملكون قواعد نحوية جامدة ونصوصًا قديمة بعيدة عن روح العصر.

ومناهجنا الدراسية هي أيضًا في حاجة إلى مراجعة دقيقة وفق احتياجات الطالب الصغير الذي سوف يدرس هذا المنهج، وأن تعلمه كل ما هو مفيد وإنساني بعيدًا عن التعصب والنزاعات الإقليمية الضيقة. ومن يتأمل الكتب المقررة في مدارسنا ، وخاصة مناهج اللغة العربية، فسوف يكتشف طول الموضوعات والنصوص المطلوب حفظها. وكم هي مليئة بالعبارات الغامضة والتراكيب الغريبة والكلمات نادرة الاستعمال، وكلها تمثل عبئًا على ذاكرته الصغيرة ، وتدفع به إلى الضيق والتبرم.

وفي مواجهة عصر العولمة الذي نعيشه والتأهب للمستقبل، ما زال الماضي يطغى على مناهجنا العربية، وما زال مفروضًا على الطالب حفظ مجموعة من النصوص البالغة القدم، المليئة بالمفردات والمعاني الغامضة، وهي لا تمثل شواهد للغة بقدر ما تبعث بالنفور في نفس الطالب الذي يرى فيها انفصالاً عن واقعه وحاضره، وتقلل من اقتناعه بأهمية اللغة وجدارتها بالحفظ والاستيعاب. التراث العربي مهم، ونحن لا نقلل من حضوره وتمثُّله داخل لغتنا، ولكن يبقى الجزء القديم منه شأن المتخصصين والشارحين. إننا نريد نصوصًا تجسد تحديث اللغة وحيويتها واحتواءها على جميع مستجدات الحياة المعاصرة. وإذا تمكن حب اللغة من نفس الشخص، فسوف يسعى هو وحده لمعرفة تراثها القديم وعيون الإبداع فيها. أما إذا كرهها، فسوف يوصد هذا الباب.

٥ـ طريقة التلقين تصيب اللغة الإنجليزية:

ورغم حرصنا على اللغة العربية وازدهار مفرداتها، فلسنا من دعاة الانغلاق. إننا ندرك أننا نعيش في عالم مفتوح علينا أن نتحاور معه، ما زلنا نعاني قصورًا معرفيًا حادًا يفصلنا علميًا وعقليًا عن العالم المتقدم الذي نعيش في ظلال حضارته. ولن نستطيع تجاوز هذه الفجوة الحضارية إلا إذا تعلمنا لغة حية. وفي كل مدارسنا العربية تقريبًا تُدرس اللغة الثانية: الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية، أحيانًا تدرس في مراحل متأخرة من الدراسة، وأحيانًا أخرى ترافق الطفل منذ عامه الأول في المدرسة. ولكننا لم نجد مردودًا طيبًا حتى

الآن. بل إن البعض يتهم تدريس هذه اللغة الثانية بأنها تشوش على تعلم اللغة الأم، وأنها تساهم في توزيع قدرة الطالب على الاستيعاب، بحيث لا يستطيع أن يجيد في اللغتين معًا.

وهذا يعود في نظري إلى أننا نسيء أساليب التعليم التي نتبعها، سواء في حالة اللغة الأم أو اللغة الثانية. وقد لاحظ خبراء تدريس اللغات الأجنبية، وخاصة الإنجليزية، الذين قاموا ببعض الدراسات على عينة من المدارس العربية، أننا نستخدم واحدة من أقدم طرق التدريس، وهي الطريقة التقليدية نفسها التي يتم بها تدريس العربية دون فهم لاختلاف طبيعة كل لغة منهما. فالاهتمام يتركز على التحليل اللغوي للقواعد وحفظ المفردات وحفظ بعض النصوص.

كما أن هناك مبالغة في تدريس القواعد والتعاريف والصيغ والتقسيمات، إلى الحد الذي يبدو فيه وكأن تعليم هذه اللغة الأجنبية المقصود منه تعليم هذه الأنماط اللغوية وليس استخدامها كوسيلة ثانية للتخاطب والتواصل. فالكلمات لا تُقدم في جمل مفيدة أو في سياق عام، وإنما تقدم مفردات أو جملاً تُحفظ عن ظهر قلب. كأنما قد أُعدت فقط لتوضيح القاعدة النحوية. كما أن معظم المدرسين العرب لا يستطيعون إجراء محادثة شفوية بالإنجليزية على سبيل المثال والقيام بنطقها بطريقة صحيحة. ولكن ما يحدث أنه يتم التدريس عن طريق خليط بين اللغتين العربية والإنجليزية.

وهكذا نرى أن تدريس اللغة الإنجليزية وغيرها من اللغات الأجنبية أقرب إلى تدريس لغة الكتب منها إلى تدريسها في شكلها الحديث، بعد ثورة الاتصالات والمعلومات التي ابتدعت العديد من الطرق لتدريس هذه اللغات. ومنها على سبيل المثال الطريقة المباشرة، وهي التي تتبعها عادة المدارس الأجنبية الموجودة في عالمنا العربي. ويتم التدريس فيها بواسطة مدرسين من البلاد الأصلية لهذه اللغات، وهي تتجه إلى إتقان المهارات الشفوية أولاً بعيدًا عن اللغة الأم، من خلال التركيز على الأحاديث التي تدور في الحياة اليومية. ويطلق عليها "الطريقة الطبيعية"؛ لأنها تقترب من لغة الحياة، وتبتعد عن التراكيب المعقدة. وتُكتسب شفويًا؛ حتى يتعلم الطالب أولاً طريقة النطق الصحيح قبل أن يدخل في متاهة القواعد النحوية والصرفية.

والطريقة الشفوية هي الخطوة الأولى؛ لأن مرحلة القراءة تتبعها بعد ذلك. وتتم من خلال قراءة نصوص الكتب ومحاولة فهمها دون الاستعانة بالقواميس التي تفسر الكلمات باللغة الأم أو محاولة ترجمتها. وقد أخذت القراءة المسموعة أو الجهرية تمثل طريقة متقدمة تعزز من قدرة الطالب على المفردات والتراكيب اللغوية. وبالطبع هناك طرق أخرى مركبة تأخذ كل هذه العناصر في بنية واحدة، هي الطريقة "سمعية الشفوية البصرية، وهناك طرق جديدة يمكن الاستفادة منها في تدريس، ليس اللغة الإنجليزية فقط، ولكن لغتنا الأم

أيضًا ؛ لأن استمرار التدريس بطريقة التلقين التقليدية لم يعد مناسبًا ، ولم يعد ملائمًا لظروف العصر الذي نعيش فيه .

ما العمل؟ كيف يمكن للطفل ولغته أن ينجُوَا من طوفان العولمة؟

هناك الكثير من المقترحات، يمكننا أن نعيد صياغتها بين شقين أولهما يتعامل مع الوسائط المختلفة، فيما يتعهد الثاني بالكلمة المطبوعة التي نعدها ضمن اختصاصنا، عبر إصدارنا مجلة (العربي الصغير) . ففي نطاق التعامل مع الوسائط المصورة، يمكن الحديث عن عدة خطوات من شأنها معالجة القصور الذي تسببت فيه سلوكياتنا السلبية تجاه استخدام هذه الوسائط، ومنها :

١ . تقنين الساعات الطويلة التي يقضيها الطفل أمام شاشة التليفزيون بحيث تكون هناك فرصة يمارس فيها الرياضة ويختلط بالكبار ؛ ليكتسب منهم مفردات اللغة ، وأن يتعلم كيف يقضي وقت فراغه مع القراءة وليس الاكتفاء فقط بالمشاهدة .

٢ . إعادة النظر في كل البرامج التي تقدمها التليفزيونات العربية ، وخاصة الموجهة للطفل . فنحن لا نريد برامج جذابة وحيوية ومليئة بالمعلومات فقط، ولكن أن يتم تقديمها بلغة عربية صحيحة تراعي قواعد اللغة ، وأن تكون مبسطة وسلسة في الوقت نفسه . وتقديم برامج إذاعية وتليفزيونية تهدف إلى إثارة الاهتمام بالقراءة ، وإبراز أهمية إنشاء المكتبة الخاصة بالأسرة ، وتوفير المكتبات العامة التي يستطيع الجميع التوجه إليها ، وتنظيم المسابقات الأدبية والثقافية العامة .

٣ . إتاحة الفرصة للطفل لإبداء رأيه فيما يشاهده، وأن تتيح له أسرته مجالاً للنقاش وفرصًا للأخذ والرد ، وأن تحترم اختياراته ؛ لأن هذا سوف يدعم شخصيته وثقته في قدرته اللغوية على الإقناع ، ويجدد مخزونه اللغوي .

٤ . يجب على المؤسسات التعليمية العربية أن تضع استراتيجية عاجلة توفر من خلالها أجهزة الحاسب الآلي في المدارس ؛ حتى يستفيد منها كل الطلاب غير القادرين على اقتنائها ، وأن تقدم لهم الدورات المجانية ، وتعليمهم كيف يستخدمون هذه الأجهزة في تعلم اللغة بشكل فعال عن طريق برامج مخصصة .

٥ . البرامج التعليمية بشكل عام، واللغوية بشكل خاص، يجب ألا تُترك لغير المتخصصين أو لهواة الربح السريع ، ولكن يجب أن يتم نوع من التعاون بين المؤسسات التعليمية من جهة وشركات إنتاج البرامج الإلكترونية من جهة أخرى؛ لإعداد هذه البرامج وفق منهج مدروس ولغة سليمة ، وأن يتم التخلص من البرامج المترجمة أو المنقولة عن الغرب بطريقة ركيكة .

٦. يجب إصدار معاجم متخصصة يمكن استخدامها إلكترونيًا بطريقة مبسطة، وأن تكون مقروءة ومسموعة معًا؛ حتى يسمع الطفل نطقها الصحيح، ويعرف معانيها ودلالاتها في آن واحد.

حوار الحروف:

ومما سبق يتأكد لنا كيف باتت الكلمة المطبوعة في سباق مع زمن مرئي خاطف، وأصبح الكتاب في امتحان لا تكاد تقرأ أسئلته من فرط سرعتها، وبدت مهمة أصحاب القلم أصعب من ذي قبل إذا أرادوا وصف الواقع في تغيره أو تسجيل الحياة في تبدلها. حتى إن كُتاب الخيال العلمي لم يعد بإمكانهم أن يقدموا خيالاً جديدًا بعد أن أفرط خيال العلم في غيِّه، وألقى سَحَرَتُه عصي حمى الاستنساخ وهندسة الموروثات أمام شاشات التليفزيون وعلى بوابات الإنترنت. وإذا كان ذلك كله يمثل مسعى العلم نحو المستقبل، نجد أن المرادف الإنساني الوحيد للغد هو أبناؤنا، الذين نضعهم على محك التلقي بين كتب المدرسة وبين برامج التليفزيون وصفحات الإنترنت وجماعات الأقران. ونحن نترك الأبناء في مواجهة ذلك دون أن ندرك حجم وأهمية وخطورة الدور الذي يمكن أن نلعبه إذا ما منحناهم دوريات مصورة مميزة وكتبًا تعليمية وتثقيفية وبرامج ومواد تليفزيونية متميزة ومواقع وبوابات إلكترونية، تمهد لهم السبيل لتقبل هذا الواقع المتسارع، مثلما تيسر لهم التفاعل معه.

من هنا تأتي أهمية إلقاء نظرة على مجلة (العربي الصغير)، التي تشكل اليوم بوابة عربية التوجه لإضاءة مستقبل أبنائنا. وإذا كنا في العالم العربي نمتلك رسامي أطفال نعدهم علامات في الفن المعاصر، فقد كرسنا لهم ولريشاتهم وحدهم أن تعزف على أغلفة(العربي الصغير)، وبين صفحاتها، منذ عددها الأول الذي صدر سنة ١٩٨٦.

وعلينا التأكيد على الدور الكبير للأسرة في ترشيد استخدام الوسائط التي سبق أن تحدثنا عنها، ومنها أيضًا الحاسب الآلي، ومحاولة التقليل من الأضرار الناجمة عن الإفراط في استخدامها، ووضع جدول محدد يتضمن الأوقات المقبولة والمعقولة لهذا الاستخدام. وكذلك اختيار البرامج التي تعود على الطفل بالفائدة والابتعاد عن البرامج التي تثير مشاعر العنف والعداء، وكذلك تصحيح كل ما يدخل على لغتنا من ألفاظ غير دقيقة يمكن أن تشوهها.

إن دور الأسرة، والمؤسسات التعليمية، مع المؤسسات الثقيفية التي تنتمي إليها (العربي الصغير)، يجب أن تتضافر جميعها لتشجيع الطفل على ممارسة القراءة؛ لكي يتحول بوعيه من ثقافة الصورة السهلة سريعة النسيان إلى ثقافة الكلمة التي تهب له اللغة ومن ثَم المعرفة، وتقع على الأسرة المسئولية لإقامة علاقة مبكرة بين الطفل والكتاب وإقناعه بأهمية القراءة وتهيئته نفسيًا للتعلم الذاتي، ولفت نظره إلى ما في النصوص الإبداعية من جمال.

ولأننا ندرك أهمية اعتماد اللغة الفصحى لغةً للخطاب، كان تأكيدنا على استخدامها صحيحة سليمة في المجلة، مثلما نؤكد على وجوب استخدامها أيضًا في التدريس وفي كل أوجه التخاطب داخل المدرسة؛ مما يؤدي إلى رسوخ نطق اللغة بطريقة صحيحة في ذهن الطفل، وسوف يساهم هذا الأمر في عدم تشجيع اللهجات المحلية، وإضعاف الفوارق النظرية. ولعل الاهتمام بشخصية المدرس - تثقيفًا وتوعية بأهمية، بل وبخطورة اللغة - يمكن أن يكون له بالغ الأثر؛ لما لشخصية المدرس - القدوة - من أثر مباشر في الطفل واقتدائه به واختياره من الناحية العلمية والطلاقة اللغوية، واختبار قدرته على تقديم المعلومات بطريقة دقيقة وسلسة.

وفي هذا الإطار، فإن جهود (العربي الصغير)، والمجلات المماثلة، يجب أن تصحبها إعادة النظر في كل مناهج اللغات في مدارسنا وتحريرها من إرث الماضي المسيطر عليها وربطها بالحياة المعاصرة، وكذلك تغيير طرق التدريس من أجل تنمية التفكير الإبداعي لدى الطفل، وتطوير الوسائل التعليمية، والابتعاد عن أسلوب التلقين والتحفيظ والاستعانة بالوسائل التفاعلية التي يصبح فيها السمع والبصر أداة للاستقبال والتعلم.

تجربة (العربي الصغير):

كان العلاَّمة الدكتور أحمد زكي يتنبأ بهذا المولود، حين صدر ملحق (العربي الصغير) في يناير ١٩٦٠ هدية مكونًا من ورقة مطوية تشكل بلونين ثماني صفحات تجمع بين المعرفة والتسلية؛ ليكتمل منحى مجلة العربي في أن تكون مجلة الأسرة كلها. وحين صدرت (العربي الصغير) مجلة مستقلة، كان عليها أن تختار بين أن تقلد وتتبع وتصير مثل المواد البصرية المستهلكة التي بدأت تغزو السوق العربية لكتب الأطفال، أو أن تكون لها مدرستها في الإبداع العربي الخالص.

وعكف محررو ورسامو (العربي الصغير) على قراءة تاريخنا بشكل جَدِّي، جعلتهم يعيدون اكتشاف تلك الثروة البصرية والتشكيلية والموضوعية أيضًا التي تلهم صناع الكتب والمجلات. وأفردت صفحاتها لتبسيط ثروتنا من الأساطير الشعبية والحكايات التقليدية التي تشهد بفرادة هذا المُنجَز، مثل ألف ليلة وليلة، والأميرة ذات الهمة، وغيرهما، جنبًا إلى جنب مع البطولات الملحمية لجنودنا، والإنجازات العصرية لعلمائنا؛ لأننا اعتقدنا في (العربي الصغير) أن علينا تجسيد هوية أمتنا ومنجزها الحضاري، بعيدًا عن العصبية، وأن ننفتح على العالم بعيدًا عن الاستلاب، من خلال ترجمة تراث العالم الإنساني في الشرق والغرب، وأن يؤمن الطفل بالقيم النبيلة للسلام والأمن بعيدًا عن قيم الخضوع والاستسلام.

أردنا لطفلنا العربي أن يصل ما يقرؤه ويكتبه بما يراه ويعيشه. فكيف نحدثه عن آباء

وأخـوات وأفـراد تجـتمع من أبناء ثقافة مغايرة دون أن يكون ذلك جنبًا إلى جنب مع ما يمثل أسـرته وأقـرانه في البـيت والـشارع والمدرسة والمسجد؟ فلينفتح طفلنا على العالم، ولتكن المجلـة والكـتاب والوسائط الأخرى بوابته لهذه العوالم، ولكن لا ننسَ الجذور التي ينتمي إليها، والثقافة التي تمثله، والحضارة التي يبشر بها.

ولهـذا أيـضًا كـان انتباهنا منذ تأسيس ندوة العربي السنوية الفكرية، أن نخصص لثقافة الطفـل العربي منتدًى موسعًا، وحضر الندوة سنة ٢٠٠١ خبراء في التربية ومبدعون في مجال ثقافـة الطفـل، وطبعـنا منتخـبات مـن الأبحاث المقدمة في مجلد صدر ضمن سلسلة (كتاب العربـي) الفصلية، بعنوان: (ثقافة الطفل العربي) في أكتوبر ٢٠٠١، وما زلنا ننشر في مجلة (العربي) الأم في أكثر من زاوية مقالات تُعنَى بمشكلات الطفولة الاجتماعية والثقافية.

لقـد تأكـد لـنا أن تـربية الطفل لـم تعد تقتصر على الأسرة، أو المؤسسة التعليمية فقط، بعد أن أصبح للتكنولوجيا الحديثة وما أنتجته من أجهزة باهرة نصيب أوفر في تربية الطفل. وتقـول (ليلـيان لورسـا)، وهـي عالمة نفسانية في المعهد الوطني الأمريكي: إننا إذا أردنا أن نفهـم طفـل الـيوم، فعلـينا أن نعرف أن الطفل قد أصبح مشاهد تليفزيون، قبل أن يكون تلمـيذًا، وخطـورة التليفـزيون أنه لا يؤثر فقط في التحصيل الدراسي، حيث ثبت أن الذين يقـضون أكثـر من ساعة ونصف الساعة يوميًا أمام الشاشة الصغيرة يقل مستواهم في القراءة والكـتابة والـتعامل مـع الرياضيات، ويُصابون بنوع من التشتت وعدم التركيز في الفصل. وقـد أصـبحت الأسـرة العـربية تتحمل المسئولية وحدها، فعليها أن تضع سياسة حازمة في مـواجهة هـذا الجهـاز، وأن تُحْسن من استخدامه، فالتليفزيون~ شئنا أم أبينا~ هو جزء من حـياة الأطفال، ومهمة الأسرة أن تجعل من الساعات التي يقضيها أمامه مفيدة على نحو ما. وتـدل بعـض الدراسات على أن الطفل يمكن أن يكتسـب العديد من المهارات اللغوية، وفي بعـض الأسـر العـربية التي لا تقدر على شراء الكتاب أو حتى الصحيفة، يكون التليفزيون هـو المـصدر الوحـيد للـثقافة. وكان علينا - حين صدرت (العربي الصغير) - أن نأخذ هذا الطفل المشدود إلى عالم الصورة الباهرة والملونة.

وكـان علينـا في البداية تحديد قارئ (العربي الصغير): هل هو الطفل العربي في الكويت أم في كـل الأقطـار العربية؟ أم هو الطفل الذي يتكلم اللغة العربية وينتمي إلى ثقافتها في أي بلـد من بلاد العالم؟ وفي أية فئة عمرية يكون هذا الطفل؟ هل في مرحلة الطفولة المبكرة، أم الطفولة المتأخرة بما فيها مرحلة المراهقة؟وفي ضوء هذا التحديد تم اختيار الجرعة المناسبة من مـنظومة القيم التربوية والثقافية والإنسانية، التي تعطيها المجلة أولوية، كما تم اختيار المادة الثقافية والفنية التي تبث هذه القيم بأفضل الطرق لدى هذا القارئ.

واخترنا قارئ مجلة (العربي الصغير)؛ ليكون الطفل العربي في كل أقطار الأمة العربية،

بل إنه الطفل العربي الذي يتكلم ويقرأ اللغة العربية ويعيش في أي بلد من بلاد العالم تصله مجلة (العربي الصغير)، وينتمي إلى الثقافة العربية. كما حددت الفئات العمرية لهذا الطفل بأنها من الخامسة وحتى الخامسة عشرة من العمر، وهو توجه يعكس تأثير مجلة (العربي) ذاتها التي كانت تعيش عقدها الرابع رابطة بين القراء في كل الأقطار العربية بثقافة عربية أصيلة ومستنيرة ومتقدمة، وكان الهدف أن تكون مجلة (العربي الصغير) بالنسبة للأطفال في مختلف أقطار الأمة العربية صاحبة دور مماثل للدور الذي قامت وتقوم به مجلة (العربي) مع اختلاف الأدوات والوسائل بطبيعة الحال!

وتحددت ملامح الرؤية العامة للمجلة في مرحلة التخطيط التي عبر عنها إخراجيًا الفنان الكبير محيي اللباد في العددين صفر واحد وصفر اثنين، وعرضت نسخًا من هذين العددين على عدد من كبار المربين وأساتذة الجامعات العربية والنقّاد والرسّامين والكتّاب والشخصيات العربية العامة والمهتمين بثقافة الطفل، إلى جانب بعض المؤسسات التربوية في الوطن العربي، منها على سبيل المثال لا الحصر: المكتب العربي للتربية لدول مجلس التعاون، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم التابعة للجامعة العربية. وعدد من رؤساء تحرير الصحف والمجلات وبخاصة مجلات الطفل؛ إيمانًا بأن القضية هي قضية الطفل العربي، وهي قضية تعني وتشغل كل المهتمين بمستقبل الوطن. وتلقت المجلة سيلاً من الرسائل والردود الجادة، التي تحمل وجهات نظر ثرية وعميقة تناقش الأهداف والوسائل والمادة الثقافية والفنية، ومشاكل الورق والطباعة والخطوط والألوان وكل شيء في العددين التجريبيين.

وكانت الكلمة السحرية، ولا تزال، وراء نجاح (العربي الصغير)، وهي: التوازن، توازن بين القدر المشترك من الخلفية الثقافية للطفل العربي التي يمكن أن يبدأ منها الخطاب وبين الأجزاء التي تمثل نوعًا من الخصوصية الثقافية في بعض الأقطار العربية، وبطبيعة الحال فقد كان لهذا القدر المشترك المساحة الأكبر من مواد العدد، كان هذا القدر المشترك يتمثل في مواد التراث العربي والإسلامي والإنساني، مع ضبط معايير الاختيار من هذا التراث بما يؤكد الهوية العربية والإسلامية، وينسجم مع تيار الاستنارة والتقدم في هذا العصر.

وسر النجاح بعد هذه التجربة الطويلة ـ و(العربي الصغير) ستحتفل بمرور عشرين عامًا على صدورها في فبراير القادم ـ أن الكتابة للطفل، سواء كان ما نقدمه إبداعًا أو عملاً سرديًا، ينبغي أن تحقق ثنائية المتعة والفائدة، وليست هناك وصفة سحرية لهذا النوع من الكتابة سوى وجود الكاتب الموهوب نفسه، وبعدد الكتاب الموهوبين سوف تتعدد الوصفات السحرية، والحوار مع هؤلاء الموهوبين بما يمكن أن نسميه ورشات عمل يمكن أن يثمر على الوجه الأكمل.

ولم يقـف دور الرسوم في كل الأعمال التي تُقدم للطفل، وبخاصة في الأعمال الإبداعية عـند مجـرد تكامل بين الكلمات والرسوم، فالرسم ليس مجرد شرح أو تعليق أو حلية. . إنه حوار مع النص الأدبي وإضافة إليه وإبداع جديد مكافئ للنص ، ومن هنا فإن وجود علاقة تفـاهم وتكافـؤ بـين الكاتـب والرسـام أمر حيوي للغاية، إذا أردنا للعمل المقدم للطفل أن يكون في أفضل صوره.

ولذلك يلاحظ المحلل لمضمون أعداد (العربي الصغير) هذه الثنائيات الموفقة من ذاتها، أو الـتي وفقنـا فـيما بيـنها، بـين عـدد مـن كُـتّاب المجلـة ورسّـاميها، مثل الكاتب فاروق خورشـيد والفـنان هانـي المـصري، والكاتب صنع الله إبراهيم والفنان نبيل تاج، والكاتب مختار العطار والفنان إيهاب شاكر، والكاتب مختار العطار والفنان حسن حاكم، ثم تحققت فـيما بعـد بين محمد المنسي قنديل والفنان نجيب فرح، وبين عبد الحكيم قاسم وريشة الفنان محمـود فهمـي، وبـين أشـعار محمـد الظاهر من الأردن ورسوم بهجت عثمان، ومسلسل " عفـرتوس " لـسهام بيومـي ورسـوم عـبد العال، والمعمودي بن عتو في الجزائر وقلم خضر بـدور مـن الجزائـر وريـشة ابن عباس كبير من الجزائر أيضًا، وقلم طلال حسن من العراق وريشة الفنانة انطلاق محمد علي من العراق ، وهكذا.

وبـين التـنوع والثـبات هـيأت المجلـة فرصـة الثبات لبعض الأبواب والموضوعات ذات الطابـع (الاسـتراتيجي)، مـثل مسلـسلات الأبطـال الوطنـيين، و(إسـلاميات) و(المسابقة الثقافـية) والمسلـسل التاريخـي الـذي يـتغير موضوعه دون إطاره، والقصة العربية والعالمية والاسـتطلاعات العـربية والعالمـية. واعـتمدت فكـرة تطويـر بعض الأبواب في شكلها مع المحافظـة علـى أهـدافها الأصـيلة ومـع تحسين الأداء وإثرائه، بل وتقديم أبواب جديدة في شـكلها ومادتهـا ، وإن كانـت تخـدم الـتوازنات الأصلية ولا تخل بها. كما اعتمدت فكرة الأبـواب الـتي تظهـر مـرة كـل شـهرين أو ثلاثـة بحيث لا ينساها الطفل ولا يملها ، ويظل يترقبها.

وفي إطـار هـذه الـسياسة، تَحَـولَّ بـاب (مدن لها تاريخ) ـ على سبيل المثال ـ إلى (دعوة مفـتوحة) لـزيارة مديـنة عـربية. . كـان الباب الأول يركز على الأبعاد التاريخية والجغرافية والمعماريـة للمديـنة، أمـا الـباب الجديـد فإنه يسعى إلى اكتشاف شخصية المدينة باعتبار أن لكـل مديـنة شخـصية، وهـو يـستخدم الأبعـاد التاريخـية والجغـرافية والمناخية وبالأخص الحـضارية والثقافـية؛ لاكتـشاف جـوانب هـذه الشخصية ، فهو يتحدث عن معمار المدينة وأشـهر فنانيها وعلمائها ومفكريها كملامح لهذه الشخصية. . ويحتاج هذا الباب إلى كاتب مقـتدر يملـك خلفـية ثقافـية كـبيرة ، ويمتلك القدرة على المزج والربط بين كل هذه الأبعاد بأسلوب جذاب واضح.

إلا أنني يمكن أن أحدد اليوم ملامح التجربة في الأعداد التي حققت طفرة توزيعية في العامين الأخيرين؛ لتصبح (العربي الصغير) أولى المطبوعات الموجهة للطفل العربي بأكثر من ١٢٥ ألف نسخة شهريًا:

- في أبواب القراء، تم تكريس عدد أكبر من الأبواب التفاعلية؛ ليحقق ذلك الحوار المفتقد، فليس الأطفال مجرد متلقِّين وحسب، وإنما هم مشاركون، يريدون أن يكون لهم دور في صياغة مجلتهم، وتزيين صفحاتها بآرائهم وأفكارهم ومشاركاتهم وصورهم أيضًا. ومن هنا، فإن الأبواب المخصصة للقراء الصغار اليوم هي: من العرب الصغار إلى العربي الصغير، ساعي البريد الصغير، نادي الرسامين، أدباء الغد، استفتاء القراء، المسابقة الثقافية، طرائف وابتسامات، دعنا نبتسم (لكتابة أفضل تعليق)، المفكر الصغير، أنت تسأل ونحن نجيب. فضلاً عن الاهتمام بهواياتهم، مثلما يتحقق في بابَيْ عالم الطوابع، والعب وابتكر.
- ثم استجابت المجلة لنداء العلوم، فطورت من أبوابها، وزادت عليها، فأصبح هناك: "بيتنا الأرض" لتدعيم الآراء حول البيئة من حولنا، و"العالم يتقدم" لعرض أحدث المخترعات والابتكارات، و"قدوتي العلمية" لتقديم نماذج إنسانية عربية وعالمية تُعد نبراسًا للأجيال بقصص نجاحها في مجال العلوم، وموسوعة العربي الصغير، أنت تسأل ونحن نجيب، وبابان للكمبيوتر، أحدهما مصور للمبتدئين. والآخر هو لغة العصر للمتقدمين والمتعاملين مع شبكة الإنترنت. وهدفنا أن يشعر الطفل أن هناك لغة عالمية هي لغة العلم، وأن عالم الابتكار والكمبيوتر وغيرهما هو جزء من مفردات هذه اللغة التي يجب أن يتعلمها وأن يجيدها. وتُقدم هذه الفقرات بلغة علمية تجمع بين الوضوح والبساطة.
- ومع توافر كتيبة هائلة من أكثر من عشر دول عربية تقدم مائة صفحة شهريًا، أضفنا العديد من الصفحات المصورة، وقللنا السرد إلى الحد الوافي، حتى إن الهدية المرفقة مجانًا مع كل عدد من أعداد العربي الصغير شهريًا، أصبحت تحقق أهدافنا موجزة، فيما نأمل أن تكون بالمستقبل القريب كتابًا مستقلاً للطفل العربي، فهي تقدم أحد ثلاثة أنماط: قصص مصورة، عربية، لرسامين عرب، وموسوعات علمية مبسطة، وقصص مترجمة مرسومة يعدها مؤلفون ورسامون عرب عن الأدب العالمي.

ونحن اليوم، حين نعرض تجربتنا، ندعو كل الجهود للتضافر؛ لأننا نقف اليوم - كعرب - مستقبلنا كأمة وكأوطان مرتبط عضويًا بمدى ما ننجح فيه من وضع أطفالنا على الطريق القويم، فنحشد كل إمكاناتنا، ونطوع كل برامجنا التنموية للأطفال، تعليمًا حديثًا، وصيانة حقوق، وتوفير العناية الصحية العالية، وحمايتهم بالقوانين وحُسْن تطبيقها من كل اعتداء على حقهم في كل ذلك، وأن نؤمن بأن حقوق أطفالنا قبل حقوقنا كآباء ومسئولين، وأننا نزرع في أبنائنا النهضة المنشودة لأمتنا، وأن تكون المطبوعات الموجهة لهم خير وسيلة لذلك كله، سواء كانت دورية أسبوعية، أو مجلة شهرية، أو كتابًا مدرسيًا.

مشكلات الكتابة للطفل العربي

هيثم يحيى الخواجة

طفل اليوم هو رجل المستقبل، عليه تقوم نهضة الأمة وتقدمها، وعندما نبنيه بناءً صحيحًا، ونطور قدراته، ونعمق وعيه، ونخصب ذوقه باتجاه الجمال: ندخل في إطار المهام الضرورية التي تخدم أطفالنا ومجتمعاتنا ووطننا وأمتنا.

وقد كثرت النصوص التي تُعنَى بأدب الأطفال، لكن أكثرها لا علاقة له بهذا النوع من الأدب، وذلك لأسباب كثيرة، من أهمها:

١. أن النص الأدبي الموجه إلى الأطفال ليس عملاً تربويًا، وإنما هو عمل فني بحت.
٢. أن أغلب كُتَّاب الأطفال يعايشون طفولتهم الماضية عبر الذكريات، ولا يعايشون طفولة اليوم في معتقداتها وسماتها وأفكارها.
٣. عدم اهتمام الكُتَّاب بمصادر أدب الأطفال ومراجعه.
٤. عدم الاهتمام بأدب الخيال العلمي الذي يوظف منجزات العلم، ويستشرف ما يمكن أن يأتي به المستقبل من تكنولوجيا، والذي يسهم في تنمية القدرة على استحضار صور لم يسبق إدراكها من قبل بشكل حسي.
٥. أكثر الشخصيات في قصص الأطفال متشابهة وغير نامية، وتنقصها الدعابة والحركة والحياة.
٦. أغلب القصص تفتقد عنصر الإثارة، وتجمد عند نقطة محددة، وتنشغل بالوصف عن الأحداث.
٧. قسم كبير من القصص حافل بالأخطاء اللغوية والنحوية، وغير مضبوطة، ولا تهتم بإيقاع الجملة ونَظْم العبارة، كما لا تهتم بالدلالة على المعنى والإيحاء الموسيقي للحروف والرموز التي تُعين الطفل على فهم الموضوع.
٨. قسم آخر يستبعد لغة البَلاغة، ولا يهتم بالأنشطة والمقارنات وأسلوب الخيال الذي يخلق عند الطفل مزاجاً سيرسمه في ذهنه.

مشكلات الكتابة للطفل العربي:

لا يختلف أحد على أن طفل اليوم ليس كطفل الأمس، وأن عالمه ليس كعالم الكبير وأن حاجاته الفيزيائية والعقلية والعاطفية تختلف عن حاجات الكبير، ومثلها أحلام الأطفال ومخاوفهم وانتصاراتهم.

فالطفل يتوق إلى معرفة الحياة؛ ليُشبع رغبته بالاستطلاع وحب الاستكشاف على الرغم من أن عالمه مليء بالمصاعب، وهو دائم البحث عن المزيد من المعرفة.

ولا ريب في أن مشكلات الكتابة للأطفال ترتبط بالزمكانية ومتغيرات العصر، وهذا الارتباط يستدعي العمل على زيادة وعي الطفل وتعميق معرفته وحمايته من الضياع.

وإذا كنا نتحدث في هذه الورقة عن مشكلات أدب الأطفال، فإن محاولة إيجاد حلول لهذه المشكلات من أهم أهداف بحثنا ودراستنا، وإذا كانت مشكلات أدب الأطفال ناتجة عن المبدع والواقع والظروف والمناخات التي يظهر فيها هذا الأدب، فإن الحديث سيتفرع إلى جهتين:

إحداهما: تتعلق بالمبدِع (بكسر الدال)، والأخرى: تتعلق بالمبدَع (بفتح الدال) في واقعة الحياتية.

ما يتعلق بالمبدِع:

ثمة أدوات يجب أن يمتلكها المبدع قبل أن يدخل بوابة أدب الأطفال، منها:

١. أن يكون على اطلاع مهم بالتربويات وعلم نفس الأطفال.
٢. أن يكون ملماً بالمعجم اللغوي الذي يخص كل مرحلة عمرية من مراحل نمو الطفل.
٣. أن يؤمن بأن الطفل يهتم بمواضيع حياتية كثيرة.
٤. ألاّ يغلّ شخصياته بقيود، وأن يُظهر استعدادها للتفاؤل، وأن تؤمن بالمستقبل والحياة وحب المغامرة والدعابة.
٥. أن يعرف أن أدب الأطفال ليس حشو العقول الصغيرة بالمُثل العليا، بل لا بد من الإدهاش والمتعة والحركة واللعب.
٦. أن يدرك أن ما ينتجه هو لهذا العصر الذي يعيش فيه الطفل لا لغيره.
٧. أن يتوجه إلى الحقيقة التي تنبع من الأحكام العامة للتجربة الإنسانية والحياة.
٨. أن يتصف الأسلوب بالمعقولية والسلاسة والعفوية والمتعة والإيقاع والدفء؛ لأن أفضل المؤلفين من يعملون على أسلوبهم تجويداً وتنقيحاً وتزييناً، ويعرفون كيف يستخدمونه، ويصقلونه.
٩. أن يحسن اختيار الأحداث، وأن يبث القيم، وأن يشبع حب المغامرة والشعور بانتصار الحياة والاستقامة والصدق والرأفة.
١٠. الإيمان القطعي بأن ما سيكتسبه في المستقبل هو الأجدر والأنفع، وأن يفكر في ذلك بعد الانتهاء من كتابة آخر كلمة في كتابه الأخير.
١١. أن يهتم بالخيال العلمي، وما يثيره هذا الخيال في نفس الطفل، وأن يطرح أسئلة الذات أيضاً على نفسه.

ما يتعلق بالمبدَع: هناك مشكلات عدة تتعلق بالكتاب الموجه للأطفال، وهذه

المشكلات تتعلق بقلة الرعاية وضعف الدعم وقلة التوزيع وعدم الاهتمام بإخراج الكتاب والحروف والأوراق والرسومات المتوجب أن يتضمنها . . ومن هذه المشكلات أيضاً غلاء سعر الكتاب؛ مما يمنع وصوله إلى فئة كبيرة من الأطفال ، ومنها الإهمال الواضح من قبَل القادرين والمؤسسات والهيئات لدعم كتاب الأطفال، من حيث طباعته وتوزيعه، وجعله في متناول أيديهم، ومن أهم المشكلات أيضاً تلاعب التجار، ودور النشر الذين يهتمون بصورة الغلاف على حساب المضمون، ويطبعون كتبًا بلا مرجعية ، أو يُغْفلون اسم المؤلف ، أو يعتمدون ترجمات مشوهة لغة ومضمونًا لكتب أجنبية قد تكون أفكارها بعيدة عن واقعنا وقيمنا .

ولا يتوانى هؤلاء التجار عن استغلال الكاتب بدعوى الخسارة وعدم الربح، لا بل يمنون عليه بموافقتهم على طباعة كتابه .

رؤية للحل..

لا غرو في أن كتاب الأطفال باق ما دامت الحياة تنبض؛ ولهذا لابد من الاهتمام به إذا كنا نؤمن بما يجنيه الطفل من فوائد كثيرّة تصقل فكره، وتبني شخصيته . . .

وحتى ندفع مسيرة هذا الكتاب إلى الأمام، ونجعله متألقاً في سماء حياتنا، وحتى نؤمّن مستقبل جيلنا الذي يتوق إلى حياة آمنة؛ لا بد من وضع الاستراتيجيات والحلول للنهوض والارتقاء بهذا الكتاب الذي يسهم في حماية طفلنا ومساعدته في أمور كثيرة، منها:

١ . تشجيع كتاب أدب الأطفال بوسائل عدة، مثل:
- رفع مكافأة كُتّاب الأطفال.
- تسهيل طباعة كتاب الأطفال.
- الإكثار من جوائز أدب الأطفال.

٢ . إقامة ورش عمل ومختبرات خاصة بطرق الكتابة للأطفال وأسلوب طباعة كتبهم.
٣ . إقامة المحاضرات والندوات واللقاءات لفهم محاور أدب الأطفال.
٤ . طباعة نتائج الورش وما طُرح في الندوات واللقاءات والمحاضرات من آراء وأفكار.
٥ . العمل على إعداد معجم خاص بلغة أدب الأطفال.
٦ . العمل على طباعة بيبلوجرافيا بكتب الأطفال التي تلائم طفل الحاضر، وتنهض بفكره وشخصيته، وتُغْني لغته ، وتثرى خياله.
٧ . الاهتمام بالمجلات والدوريات والدراسات التي تتعلق بأدب الأطفال.
٨ . الإكثار من المهرجانات المسرحية الخاصة بالأطفال.
٩ . البحث عن إيجاد علاقة حميمة بين كُتّاب الأطفال أنفسهم؛ للاستفادة من خبرات بعضهم بعضاً.

١٠ . الاهتمام بنقد أدب الأطفال عبر وسائل الإعلام .

١١ . اعتماد برامج نقد نتعرف من خلالها رأي الأطفال فيما يُقدم إليهم من فنون أدبية .

١٢ . زيادة عدد قنوات الأطفال واجتذاب مختصين بأدب الطفل وعرض مسرحيات وأفلام الأطفال .

١٣ . توعية أفراد المجتمع بأهمية أدب الأطفال .

١٤ . أن يُولي الكتاب المدرسي أهمية كبيرة لأدب الأطفال .

١٥ . إيجادَ صندوق عربي لأدب الأطفال وما يخصهم من أفلام وعروض مسرحية وطباعة كتب وإقامة مختبرات ومؤتمرات وغير ذلك .

١٦ . افتتاح أجنحة خاصة بكتب الأطفال في المعارض العربية والدولية .

١٧ . الاستفادة من الوسائل الإعلامية الحديثة والمخترعات السمعية والبصرية في نشر أدب الأطفال .

١٨ . عدم السماح للكتاب الرديء أو المشوه بالوصول إلى الطفل .

١٩ . عقد لقاءات مستمرة بين الأطفال والكُتاب .

٢٠ . تشكيل مجلس أو هيئة مهمتها ترجمة أدب الأطفال العالمي ، ونقل أدب الأطفال عند العرب إلى العالم .

٢١ . نشر مجلات الأطفال العالمية بعد ترجمتها إلى اللغة العربية .

نموذج يُفكر:

هناك نموذج رائع للدفع بأدب الأطفال إلى الرقي والازدهار ، ألا وهو مسابقات أنجال الشيخ هزاع بن زايد آل نهيان لثقافة الطفل العربي في الإمارات؛ حيث إنها من الجوائز المتميزة والقليلة في الوطن العربي، وهي تُخصص لكتابة الطفل في المسرح والقصة والشعر والسيرة القصصية والترجمة، وتنتشر على مساحة الوطن العربي، وتختار لجان تحكيم من أهم المختصين في عالمنا العربي، وتُصدر الأعمال الفائزة بشروط فنية فائقة الجودة، وتتلاءم ورؤية التربويين والباحثين في طباعة أدب الطفل .

الواقع الثقافي للطفل الجزائري

الآنسة آسية شريف (*)

مقدمة :

لقد أدركت الأمم أهمية العناية بالطفولة، واحترام سن الطفولة كمرحلة إنسانية طبيعية ينمو الطفل خلالها نموًا تدريجيًا، باعتبارها الفترة الحاسمة في تكوين شخصية الإنسان.

لم تحظ مسألة الطفولة بالاهتمام اللازم إلا في خلال العشرية الأخيرة؛ إذ أصبحت من بين أهم انشغالات المخططين والباحثين في مختلف المجالات: الصحية، والاجتماعية، والثقافية والتعليمية، والنفسية، والأنترولوجية، وأصبحت بذلك مقياسًا لتقدم الأمم والشعوب. وقد زاد اهتمام واعتراف البلدان بالحاجة إلى معالجة مسألة الطفولة، وذلك مع انعقاد مؤتمر القمة العالمية للطفولة في ٣٠ سبتمبر ١٩٩٠ بنيويورك، وعقبه مؤتمر القاهرة الدولي حول السكان والتنمية لعام ١٩٩٤، وغيرهما من المؤتمرات التي منحت لهذه الشريحة الهامة ـ التي تُعد مستقبل الأمم والإنسانية ـ قسطًا كبيرًا في برامج أعمالها؛ لكونها تتعرض في أجزاء كثيرة من أنحاء العالم إلى مشاكل صحية واجتماعية وثقافية عديدة، حيث يوجد الملايين من الأطفال في العالم يعيشون في أوضاع صعبة للغاية، منهم الأيتام، أطفال الشوارع، ضحايا الحروب والكوارث الطبيعية، ضحايا الإرهاب، وتأتي على رأس القائمة الجزائر.

وبالإضافة إلى ذلك، تُعد الرعاية والاهتمام بالطفولة عاملاً أساسيًا في التنمية، وأهم عنصر لهذه التنمية هو الثقافة، حيث تمثل المجال الحيوي أين ينمو الطفل ويزدهر، وهي حجر الزاوية في تكوين الشخصية، وذلك على مختلف مراحل نمو الطفل.

إن واقع ثقافة الطفل الجزائري، والذي تم تحديده بواقع الكتاب والتليفزيون والمسرح عند الطفل الجزائري، غاب عنه الإحصائيات والدراسات والبيانات اللازمة، وهذا على الرغم من حاجتنا الماسة إلى وعي هذه الثقافة ودورها في بناء شخصية الطفل، وهي مسألة تجلب حاليًا انتباه الحكومة الجزائرية؛ لكونها تعد من بين الدول التي اهتمت وتعهدت بتنفيذ بنود الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل كما أقرتها القمة العالمية للطفولة. وللإشارة، فإن

(*) أستاذة مكلفة بالدروس بالمعهد الوطني للتخطيط والإحصاء ومعهد علم الاجتماع.

صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) ، الموجود في الجزائر منذ أن فتح مكتبه رسميًا ، وذلك في نوفمبر ١٩٦٢ ، يُعَدُّ أكبر جهة متعددة الأطراف ، تقدم بدورها دعمًا للبرامج المتعلقة بالطفولة وحقوقها في التربية والتعليم، وفي الصحة، وفي الغذاء، وفي التسلية.

ومن خلال عرضنا الورقة البحثية، سوف نسلط الضوء على واقع ثقافة الطفل الجزائري ، كما سنهتم بالمرحلة الثانية للطفولة ، أو ما تُسمى مرحلة الطفولة المتوسطة، وذلك من السادسة إلى الثامنة . وفي بعض نتائج الدراسات أدخلنا المرحلة الثانية ، وهي من التاسعة إلى الثانية عشرة وما بعدها . يعود تركيزنا إلى تلك المراحل لكونها تتسم بالمرونة والقابلية، وهي مرحلة للتربية والتعليم، وفيها يكتسب الطفل العادات والمهارات والاتجاهات العقلية والاجتماعية السليمة، كما يكتسب الطفل في هذه المرحلة الكثير من الخبرات التي تتعلق ببيئته؛ حيث يحاول التطلع واكتشاف العالم المحيط به، وهي مرحلة يعتبرها علماء النفس أساسية في طور اكتساب شخصية متوازنة وسليمة نفسيًا واجتماعيًا وثقافيًا ، وبهذا سنبرز العناصر التالية :

١ـ الوضعية الديمغرافية في الجزائر .
٢ـ الطفل الجزائري والكتاب .
٣ـ الطفل الجزائري والتليفزيون .
٤ـ الطفل الجزائري والمسرح .
٥ـ الخاتمة .
٦ـ التوصيات .
ـ المراجع .
ـ الملاحق .

١- الوضعية الديمغرافية في الجزائر:

لقد أصبح بالإمكان ملاحظة منذ مطلع الثمانينيات ـ بعض التغيرات الجوهرية التي عرفتها الجزائر في الميدان الديمغرافي ؛ بفضل تطبيق البرنامج الوطني للتحكم في النمو الديمغرافي عام ١٩٨٣ ؛ حيث انخفضت وتيرة نمو السكان من ٢١ , ٣ % للفترة ما بين ١٩٦٦ـ١٩٧٧ إلى ٠٦ , ٣ % للفترة ما بين ١٩٧٧ـ١٩٨٧ ، وإلى ٢٨ , ٢ % للفترة ما بين ١٩٨٧ـ١٩٩٨ (Saoudi, 2001, p. 22) . وواصل معدل النمو الانخفاض ، وقُدِّر في[١] جانفي(يناير) ٢٠٠٣ بـ ٥٨ , ١٪ (ONS, n° 398, p. 1) ، ووصل عدد السكان في ١/ ١/ ٢٠٠٥ إلى حوالي ٦٠ , ٣٢ مليون نسمة (Ibid, p. 1) . وللإشارة، تحتل الجزائر من حيث حجم السكان المرتبة الأولى بين بلدان المغرب، كما أنه يُتوقَّع أن يصل عدد السكان حوالي ٥٠ مليونًا عام ٢٠٥٠ .

ويرجع انخفاض النمو الديمغرافي إلى انخفاض معدل الولادات، خصوصًا في سنوات التسعينيات إلى أن وصل المعدل ٢٠,٣٦٪ عام ٢٠٠٣ ، بعدما كان يُقدر بحوالي ٥٠,٠١٪ ما بين ١٩٦٩-١٩٧٠ ، وأيضاً انخفاض معدل الوفيات خلال سنوات السبعينيات وكذا الثمانينيات والتسعينيات، إلى أن وصل معدل الوفيات عام ٢٠٠٣ إلى ٤,٥٥٪ ، وهذا ما يبرزه بوضوح الجدول رقم (١) في الملحق رقم (١).

أما عن تركيبة السكان حسب الأعمار، فقد بقيت ولمدة طويلة تتسم بطابع الشباب؛ حيث بلغت نسبة الفئة العمرية (٠-١٩) نسبة ٥٧,٣٧٪ عام ١٩٦٦ ثم انتقلت إلى حوالي ٤٨,٢٧٪ عام ١٩٩٨ ، كما يظهر الانخفاض أكثر عند شريحة الأطفال دون الخامسة من العمر، التي قُدرت نسبتها بـ ١٩,٨٪ حسب تعداد ١٩٦٦ ، و١٨,٨٪ عام ١٩٨٠ ، و١٠,٩٪ حسب تعداد ١٩٩٨ ، (وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، ٢٠٠١ ، ص١٤).

كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (٢) الملحق رقم (١) أن نسبة الفئات العمرية ما بين ٢٠-٥٩ سنة في ازدياد؛ حيث قُدرت النسبة بـ ٣٥,٩٤٪ سنة ١٩٦٦ ، ارتفعت إلى ٤٥,١٤٪ عام ١٩٩٨ ، أما الأشخاص البالغون ٦٠ سنة فما فوق ، فبقوا تقريبًا على نفس المستوى بحوالي ٦٪ خلال التعدادات السكانية الأربعة التي عرفتها الجزائر (وهي ١٩٦٦ ، ١٩٧٧ ، ١٩٨٧ ، ١٩٩٨) وتجدر الإشارة إلى أن الجزائر ستشهد شيخوخة لا مفر منها خلال القرن القادم؛ وذلك بسبب الانخفاض الملحوظ والمستمر للنمو الديمغرافي.

أما عن توقُّع الحياة عند الولادة، الذي يُعَدُّ من أهم مؤشرات الصحة والتنمية، فُقدر بـ ٧٣,٩ سنة (٧٢,٩ سنة عند الذكور، و٧٤,٩ سنة عند الإناث)، وذلك عام ٢٠٠٣ (ONS, n° 398, opcit, p. 6)؛ حيث ارتفع حوالي ٢١ سنة مقارنة مع ١٩٧٠ (٦٤ سنة)، وبـ ١٧ سنة (٥٧,٤ سنة) عام ١٩٨٠ (وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، مرجع سابق، ص١٠).

وإن وفيات الأطفال الرضع عرفت هي الأخرى انخفاضًا ملحوظًا بعد الاستقلال؛ حيث انتقل المعدل من ١٤٢٪ عام ١٩٧٠ ، إلى ٨٤,٧٢٪ عام ١٩٨٠ ليصل إلى ٥١,١٪ عام ٢٠٠٠ (نفس المرجع، ص ١١).

ويواصل المعدل الانخفاض إلى أن يصل إلى ٣٢,٥٪ ، وذلك عام ٢٠٠٣ . وهذا ما يبرزه الجدول رقم (٣) في الملحق رقم (١).

ويرجع هذا الانخفاض أساسًا إلى تحسين الظروف المعيشية ، وتنفيذ البرنامج الوطني لمكافحة وفيات الأطفال عام ١٩٨٤ .

وفي مجال الخصوبة : عرفت الجزائر انخفاضًا ملحوظًا في الدليل التركيبي للخصوبة ؛ حيث انتقل من ٧,٨ طفلاً لكل امرأة سنة ١٩٧٠ ، إلى حوالي ٦,٩ طفلاً لكل امرأة عام ١٩٨٠ ، واستمر هذا الانخفاض خلال الثمانينيات وكذا السبعينيات، إلى أن وصل سنة ٢٠٠٢ إلى 2.84 طفلاً لكل امرأة، وهذا ما يوضح ظهور نموذج جديد، وهو الأسرة المصغرة.

وفي مجال التربية : تبقى ترقية التعليم محوراً أساسيًّا للسياسة السكانية في الجزائر؛ إذ حققت تقدمًا ملحوظًا في هذا المجال؛ حيث ركزت كل جهودها على تكثيف الالتحاق بالمدارس للأطفال لكلا الجنسين. ولو نظرنا إلى الأمر من زاوية الأرقام والمعدلات، نلاحظ ارتفاع معدل تَمَدْرُس فئة أعمار ما بين ٦ـ ١٤ سنة حسب مختلف التعدادات، حيث انتقل المعدل من ٤٧,٢٪ عام ١٩٦٦ إلى ٧٠,٤٪ عام ١٩٧٧ ، وإلى ٨٣,٠٥٪ حسب تعداد ١٩٩٨ ، وذلك بفروق طفيفة بين الذكور والإناث. وهذا ما يبرزه بوضوح الجدول رقم (٤) في الملحق رقم (١).

وفي مجال النجاح المدرسي: نلاحظ أن الإناث يتفوقن على الذكور في الدراسة، وذلك في مختلف الأطوار التعليمية، وهذا ما يبرزه الجدول رقم (٥) الملحق رقم (١) وبهذا فإن التحصيل المدرسي يُعَدّ مظهراً من مظاهر النمو العقلي للطفل ومراحل طفولته، ويرتفع هذا التحصيل إذا ما تم ربطه بعلاقة الطفل والكتاب. وهذا ما سنبرزه في العنصر الآتي، والذي يدخل ضمن ثقافة الطفل[1].

٢- الطفل الجزائري والكتاب:

بداية الحضارة تكون بالعلم، ومفتاح العلم هو القراءة ، وأول ما يُربَّى عليه الطفل هو قيمة القراءة وحب المطالعة ، أي ترسيخ فعل(اقرأ) عند الطفل منذ الصغر .

يُعَدُّ الكتاب دعامة أساسية في هيئة الطفل وتكوينه وإعداده للحياة في المجتمع، فهو أحد الوسائل الفعالة في تنشئة الطفل اجتماعيًّا وثقافيًّا ؛ نظراً لما يحتويه مضمون الكتاب من

(١) وللإشارة، يعرف عالم الاجتماع الأمريكي تالكوت بارسونز الثقافة بأنها " هي نتاج التفاعل الاجتماعي، وهي دليل السلوك لما يلي ذلك من تفاعل، ومن هنا تصبح الثقافة على صلة وثيقة بالمجتمع من ناحية، وبالشخصية من ناحية أخرى، تصدر الثقافة عن التفاعل الاجتماعي وتعتبر في نفس الوقت عنصراً رئيسًا من مكونات الشخصية . إن الفرد يتمثل ثقافة المجتمع الذي نشأ فيه ويعيش فيه، وتنمو شخصيته على وفاق مع متطلبات هذا المجتمع إلى حد كبير أو قليل " . (الجوهري، ١٩٨٣، ص ٢٤٨).

علـم ومعـرفة وقـيم وأنمـاط سلوكية، كما يلعب الكتاب دوراً أساسيًا وهامًا في تلبية ميول الأطفـال في القـراءة، وذلـك مـع مختلف مراحل الطفولة[1]. ويمكن اعتبار الأسرة المؤسسة الاجتماعيـة الأولى الـتي تحـافظ علـى ثقافـة الطفـل، فهـي الـتي تحفز على قراءة القصص والكـتب، ثم يأتي دور المؤسسة الاجتماعية الثانية ـ وهي المدرسة ـ في إكمال جهود الأسرة في مجال تلبية حاجياتهم وميولهم، فما واقع الطفل الجزائري والكتاب؟

إن الجزائـر لـم تعـرف مكتـبة مختصة بالأطفال إلا في سنوات التسعينيات؛ حيث أنشأت مكتـبة للأطفـال بقصر الثقافة بالجزائر العاصمة (١٩٩٧)، ومكتبة العامة الوطنية في الجزائر العاصمة أيضًا، وذلك عام ١٩٩٩.

لقد أكدت الدراسات أن هناك غيابًا ملحوظًا في الكتابة عند الطفل في البلاد العربية عامة والجزائـر خاصـة، حـيث تم الاعـتماد بعـد الاسـتقلال على كتب مشرقية، أهمها الكتاب اللبنانـي " حدائـق القـراءة "، وبـرزت الكـتب الجزائرية في سنة ١٩٦٥ ويتمركز مضمون الكـتب حاليًّا بحوالي ٥٤,٥٤٪ في تاريخ الجزائر، مدعمًا بالثورة الجزائرية بـ ٨٨,٨٨٪، يلـي ذلـك مواضـيع حول المجتمع الإسلامي القديم بنسبة ٢٤,٢٤٪، يعبر ٥٠٪ منها عن بعـض جـوانب الحـيـاة الاجتماعـيـة في المجتـمع، ونـسـبة ٢١,٢١٪ حـول الـوطن العربـي، و١٤,٥٧٪ حـول الـوحدة العـربية، و٨٥,٤٢٪ حـول الاهـتمام بالقـضية الفلـسطينية، كمـا تـضمن مـضمون الكـتب عـند الأطفال مواضيع حول انتماء الجزائر إلى المغرب العربي (بومعزة، ١٩٩٨ ص ٩٣).

ومـن جهة أخرى، أكدت الدراسات أن الطفل الجزائري أصبح لا يطالع كثيرًا؛ بسبب تـأثير الوسـائل السمعية والبصرية، ولقد طُرحت هذه المسألة في لقاء مختصين في علم النفس والاجـتماع وعلـم البيداغوجية، وناشرين في كتاب الطفل، الذين اجتمعوا مؤخرًا بمناسبة

---

(١) إن مراحل الطفولة حسب رأى أحمد نجيب هي:

* مرحلة الطفولة المبكرة: تبدأ من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة، وفيها يصبح الطفل قادرًا على استعمال حواسه بعد المشي للتعرف على بيته المحدودة.

* مـرحلة الطفولة المتوسطة: تبدأ من السنة السادسة إلى الثامنة تقريبا، وفي هذه المرحلة يكتـسب الطفـل الكـثير مـن الخـبرات الـتي تـتعلق ببيته، ويحاول التطلع واكتشاف العوالم الأخرى.

* مرحلة الطفولة المتأخرة: تـبدأ من سن التاسعة إلى الثامنة عشرة وما بعدها، ويبدو في أول هـذه المـرحلة انـتقال الأطفال من مرحلة القصص الخيالية إلى مرحلة القصص القريبة من الواقع، وهذا يتفق مع تقدمهم في السن. (لحبيب، ص ٣٨ـ٤٤).

اليوم العالمي للطفولة في ٠١ جوان (يونيو) ٢٠٠٥؛ حيث دعوا إلى أن يكون هناك تفكير بيداغوجي حول هذه المسألة الخطيرة، كما دعوا إلى وجوب توفير المكتبات وانتشارها على مستوى أنحاء الوطن الجزائري، من منطلق أن الكتاب مثل الدواء، كما أبرزوا أهميته في تكوين الأجيال، وهذا بالنظر إلى تطور وتنوع محتويات مادته في تكوين وتنمية قدرات الطفل العقلية والذهنية، وتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية. وتلقينه مبادئ وقيم مجتمعه.

كما سلطوا الضوء على الصعوبات التي يعيشها الناشرون في ميدان الكتاب الموجه للأطفال وعملية إصداره؛ وذلك لكونه يحتاج إلى إمكانات مادية كبيرة.

وبهذا ما زال الطفل الجزائري يحتاج إلى توفير كتب وصحف ومجلات خاصة به، والتي تدخل ضمن أدب الأطفال، والذي يُعتبر من أهم عناصر الخبرات التي تُقدم للطفل، وتسهم في تكوينه العقلي والانفعالي والاجتماعي. (د. العناني، ٢٠٠٠، ص ١١٨).

كما أكد ذلك المختصون في علم النفس والاجتماع، وهو أن أدب الطفل في الجزائر جاء متأخراً، مقارنة بالدول الأوروبية، ونادوا بالاهتمام أكثر بثقافة الطفل عن طريق توفير كتب للأطفال، وتوفير لجان متخصصة لكتب الأطفال؛ حيث اعتبروا دار النشر مؤسسة تجارية فقط، كما أكدوا على ضرورة توزيع الكتب في كل أنحاء مناطق الجزائر: حيث تبقى معظمها موزعة في مساحة جغرافية محددة.

وماذا نقول عن الطفل الجزائري والتليفزيون؟ وهذا ما سنبرزه في العنصر الآتي:

٢- الطفل الجزائري والتليفزيون:

تلعب وسائل الإعلام دوراً كبيراً في ثقافة الطفل، ويأتي على رأسها التليفزيون؛ حيث يُعَدُّ من أكثر وسائل التثقيف انتشاراً، وترجع أهميته إلى أنه سهل لتحصيل الثقافة، كما يُعَدُّ أكثر تأثيراً في التنشئة الاجتماعية للطفل، وأكثر جذباً للطفل بسبب الموسيقى والألوان والأشكال الجذابة، وقد تَبَيَّن في هذا المجال أن الطفل العربي يقضي حوالي ١٦ ساعة أسبوعياً أمام التليفزيون، وفي الولايات المتحدة يقضي الطفل حوالي ٦ ساعات أمام التليفزيون، وفي دراسة أُجريت في الأردن أن الطفل الأردني يجلس أمام التليفزيون من ٣ إلى ٣,٥ ساعة يومياً. (نفس المرجع، ص ١٢١).

وما واقع الطفل الجزائري والتليفزيون؟ وخصوصاً ونحن نعيش ظهور انتشار الهوائيات المقعرة، التي تسيطر على ثقافة وسلوك ونمو شخصية الطفل؛ بحيث تبني شخصيته حسب قيم ثقافية غريبة عن مجتمعه؛ ومن ثَمَّ تجعله غير متكيف ولا منسجم مع بيئته.

إن التليفزيون له(١) دور هام في حياة الطفل، وفي تجسيد الثقافة له وكسبه الكثير من القيم والعادات والأفكار، فبانتشار الهوائيات المقعرة، وتنوع البرامج الأجنبية الأوروبية والعربية والمشرقية، أصبح الطفل الجزائري يتفاعل مع تلك البرامج التليفزيونية المختلفة، بما فيها الرسوم المتحركة، أشرطة الأفلام، والمنوعات الخاصة بالأطفال، فما من بيت إلا وعنده تليفزيون؛ حيث قُدرت نسبة امتلاك التليفزيون لدى الأسر الجزائرية بنسبة ٩١,٩٪، منها ٩٤,٨٪ في الحضر و ٨٧,٥٪ في الريف، وأظهرت الإحصائيات أن قرابة نصف الأسر الجزائرية، أي ٤٩,٧٪ تمتلك طبق استقبال القنوات الفضائية (Parabole)، منها حوالي ٦١٪ في الحضر و ٣٣,٣٪ في الريف.

(Ministère de la santé, de la population et la réforme hospitalière, et al, 2004, p 27).

ومنذ بروز طبق استقبال القنوات الفضائية، أو ما يُسمى الهوائيات المقعرة، وذلك في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات؛ حيث كانت البداية مقتصرة على الأسر ذات المستوى المعيشي الراقي، وبعدها انتشرت أطباق الاستقبال على مستوى الأسر والعائلات الشعبية، وأصبح الإقبال على البرامج التليفزيونية الوطنية مقتصراً وغير دائم: لأن القنوات الأجنبية غطت حاجات ورغبات الجمهور، لا سيما الأطفال من خلال برامجها المتنوعة والثرية.

وإن لهذا النمط الجديد من البرامج البارابولية تأثيراً على التحولات الثقافية عند الأطفال، فهي إما أن تؤثر عليهم تأثيرات إيجابية أو سلبية؛ وخاصة نمو وتكوين شخصية الطفل. وتركيز البرامج الأجنبية على العنف والجنس والرعب ـ على سبيل المثال ـ يتنافى مع قيم وأخلاق المجتمع الجزائري، وخصوصاً ونحن نعلم أن التليفزيون يعتبر أكثر أداة فعالة عند الأطفال؛ حيث يقدم معلومات كثيرة، توجه تفكيرهم وتنمي شخصياتهم، وهو وسيلة إعلامية ذات تأثير كبير على طفل اليوم.

وبهذه الوضعية لم يعد التليفزيون مجرد وسيلة متعة وتسلية فقط، بل منافسة خطيرة في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية لمختلف شرائح المجتمع، ولا سيما الطفولة، صانعة المستقبل والأجيال الناشئة.

---

(١) وللإشارة، يعود استعمال التليفزيون في الجزائر إلى مرحلة الاستعمار الفرنسي، وبالضبط عام ١٩٥٦، حيث أنشأ أول محطة تليفزيونية في الجزائر العاصمة، غير أنها كانت حكراً على الفرنسيين فقط، وفي سنة ١٩٦٠ بدأت تنتقل برامج تليفزيون باريس، إلى أن تم تحرير الجزائر عام ١٩٦٢.

وفي هذا الصدد يطلق المفكرون الأمريكيون على التليفزيون أنه "الأب الثالث" أو "الأب الروحي للطفل"؛ وهذا لما له من دور فعال في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، ومن جاذبية خاصة عنده.

لقد توصلت دراسة[1] تحت عنوان: "مساهمة البرامج التليفزيونية الأجنبية الخاصة بالأطفال في تعلم أطفال منطقة القبائل اللغة الفرنسية" إلى نتائج، أهمها:

١ـ التليفزيون أصبح الأب الروحي للطفل الجزائري، وأطلقوا على أطفال اليوم أطفال التليفزيون، كما اعتُبر مصدراً رئيسياً لاكتساب بعض المعارف، خاصة ما يتعلق بإثراء قاموسه اللغوي.
٢ـ معظم الأطفال الممثلين للعينة قد تلقوا مساعدة من أولياء أمورهم من حيث التوجيه، واختيار البرامج الملائمة لهم.
٣ـ اتضح وجود رقابة على الأطفال أثناء مشاهدتهم التليفزيون، حيث يشاهدون التليفزيون بصحبة آبائهم أو أمهاتهم في فترة محددة؛ من أجل تكوين ثروتهم اللغوية.
٤ـ أصبح التليفزيون سلاحًا ذا حدين، حيث يمكن أن يكون وسيلة تنشئة تربوية تعليمية، كما يمكنه أن يصبح نقمة من جانب اكتساب قيم وعادات وتقاليد مختلفة عن ثقافة الجزائري. (أبوتشين، ٢٠٠٤، ص ١٠٢ـ١٠٣).

وأبرزت هذه الدراسة الجانب الإيجابي للتليفزيون ومشاهدة الأطفال البرامج التليفزيونية الأجنبية. وماذا نقول عن الطفل الجزائري والمسرح؟

٤- الطفل الجزائري والمسرح:

يُعتَبر المسرح نوعًا من الأنواع البالغة الأهمية في أدب الطفل وثقافته؛ وذلك لما يتمتع به من خصائص وأهداف وتأثيرات في حياة الطفل، وخصوصًا من الناحية الاجتماعية والثقافية والتعليمية، كما يحمل قيمًا تربوية تساعد الطفل على تعلُّم لغته ورموزها، ويساعد في عملية التنشئة الاجتماعية إلى جانب المؤسسات الاجتماعية الأخرى، بما فيها الأسرة والمدرسة؛ إذ يحتاج الطفل إلى مسرح خاص به تُعرَض فيه مسرحيات تخص عالم الطفولة، حيث تتناول ثقافتهم وتلبي اهتماماتهم وتطلعاتهم المختلفة، فالمسرح يعمل بدوره على تثقيف وتهيئة الطفل للمستقبل.

وبهذا نتساءل: ما واقع الطفل الجزائري والمسرح؟ هل الأسرة الجزائرية واعية بأهمية المسرح في تكملة دوره في عملية التنشئة الاجتماعية؟

---

(١) أخذت عينة عددها ٨٠ تلميذاً وتلميذة، ينتمون إلى فئة أعمار ما بين ٨ إلى ١٣ سنة، وتم اختيار ثلاث مدارس ابتدائية.

لقد ترك المستعمر الفرنسي بعد خروجه آثاراً واضحة على الساحة الثقافية خاصة؛ حيث لم يكن هدفه الأرض فقط، وإنما أبعد من ذلك، وهو استيعاب المعايير الثقافية. وفي هذا الشأن لم تعرف الجزائر المسرح إلا بعد الاستقلال، وهو ظهور متأخر مقارنةً بالبلدان المتقدمة - حيث ظهر في أمريكا مسرح الأطفال عام ١٩٠٣ - ويرجع ذلك أساساً إلى الاستعمار الفرنسي الذي شل كل النشاطات الثقافية والترفيهية، وبعد الاستقلال بدأت تدريجياً تتكون فرق وجمعيات تهتم بمسرح الطفل.

أكدت الدراسات الحديثة أن مسرح الطفل في الجزائر موجود رغم الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي مرت بها الجزائر، إلا أن الأوضاع الأمنية في وقت الإرهاب - وذلك خلال سنوات التسعينيات - شلت مسرح الطفل، وحُرم منه مدة طويلة قرابة عشر سنوات، ثم ظهر ببطء، حيث صرح أحد مسئولي الأرشيف بالمسرح الوطني الجزائري (مصطفى العماري) أن: "مسرح الطفل الجزائري موجود، ولكن الظروف الأمنية التي تعيشها اليوم بلادنا هي التي تقف عائقاً لذلك"، وكان هذا التصريح عام ١٩٩٧. (قاري وصحيبي، ١٩٩٧، ص ٩٧).

وتؤكد نفس الدراسة وجود مسرح الطفل الجزائري، وجاء ذلك على لسان مخرج مسرحي جزائري "ميسوم لعروسي" أن "مسرح الطفل موجود، والإنتاج مستمر، لكن المشكلة هي مشكلة القاعات". (نفس المرجع، ص ٩٧).

وبهذا أكدت نتائج الدراسة أن المسرح موجود، لكن دون هيكلة ودون تنظيم، كما تبين غياب التنسيق بين مسرح الطفل الموجود والمؤسسات الإعلامية، كالتليفزيون والإذاعة والسينما والمدرسة، وبرزت نقطة بالغة الأهمية، وهي غياب مسرح الطفل كمادة تُدرس في المدارس.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى نقص وعي الأسرة لقيمة هذا الفن في حياة وعملية تثقيف الطفل، وصرحت في هذا الصدد إحدى المستوجبات عن دور مسرح الطفل؛ حيث بدت غير راضية، وذلك بقولها: "لم نصل لنرى هذا الدور، فالطفل عطشان لمشاهدة مسرح للتثقيف واكتساب المعرفة والتعلم واستيعاب القصص، لكن مسرحنا يفتقد لكل هذا، فالمواضيع ناقصة، قد تضر بالطفل؛ لعدم انتقاء الألفاظ والكلمات المناسبة. (نفس المرجع، ص ١٤).

وخُتمت نتائج الدراسة بأنه رغم أهمية المؤسسات التربوية والتثقيفية والترفيهية في تربية وتثقيف الطفل وأهمها المسرح، فإن هذا الأخير توزُّعه غير متزن في أغلب بلديات الجزائر العاصمة، وكذا أوسع من ذلك على مستوى ولايات الجزائر.

وبهذا يبقى الطفل الجزائري عرضة للإهمال ومحروماً من التمتع بكل حقوقه.

٥- الخاتمة:

وفي الختام، على الرغم من الظروف الاجتماعية والسياسية التي مرت بها الجزائر فإنها أعطت اهتمامًا لشريحة الطفولة، لكنها ما زالت تحتاج إلى المزيد من الاهتمام والتركيز في تضافر جهود عدة جهات ومؤسسات في المجتمع ، بما فيها الأسرة والمدرسة والمحيط الاجتماعي ، وذلك بمختلف وسائله المستخدمة لإنجاح عملية تثقيف وتنشئة وتكوين شخصية الطفل، خاصة ونحن نعيش فترة بروز ما يُسَمَّى بالثقافة الإلكترونية التي جذبت انتباه الصغار بما فيها من دخول التكنولوجيا والإلكترونيات والكمبيوتر ؛ وبهذا ما هو واقع الثقافة الإلكترونية وتأثيرها على ثقافة الطفل العربي عامة والجزائري خاصة ؟

بهذه الوضعية لواقع ثقافة الطفل الجزائري من جانب الكتاب والتليفزيون والمسرح، والتي تعد من أهم العوامل الأساسية في التنمية، يتطلب الأمر الاهتمام بشريحة الطفولة وثقافتها أكثر، والاعتراف بحقوقها، وتلبية احتياجاتها، وهذا ما يدفعنا إلى اقتراح بعض التوصيات التي ترمي إلى وعي ثقافة الطفل وأهميتها.

٦- التوصيات:

١ـ محاولة السعي إلى جعل القراءة حاجة من ضمن حاجات الطفل . . جيل المستقبل ؛ لكون الحاجة إلى القراءة ليست فطرية وإنما تُكتَسب.

٢ـ سعي مؤسسات المجتمع بما فيها الأسرة والمدرسة لأن تقرب الكتاب إلى الطفل، وتقرب الطفل من الكتاب، وخصوصًا ونحن نعيش عصر المعلوماتية والثقافة الإلكترونية.

٣ـ السعي إلى تعريف الطفل بالكتاب الأصيل الذي يربطه بتاريخه، ويعايشه واقعه ، ويتنتج له آفاقًا وثقافة إنسانية واسعة.

٤ـ حماية الأطفال من أضرار البرامج المقدمة ، خاصة ذات التأثير السلبي على نمو الطفل وشخصيته، والتي تتنافى وثقافة المجتمع .

٥ـ العناية ومراقبة البرامج التليفزيونية المقدمة للأطفال ، ومراعاة المستوى العقلي والعمري لكل فئة من الأطفال ؛ من أجل تحقيق هدف خدمة الأطفال عبر الأطوار العمرية المختلفة، وتفتحهم على العالم الخارجي.

٦ـ تضافر جهود كل المؤسسات الاجتماعية والتربوية والثقافية ؛ للقيام بعملية ترقية البرامج التليفزيونية الجزائرية وتعديلها ؛ كي تجذب الطفل الجزائري.

٧ـ السعي إلى تلبية حاجات الطفل، خاصة في ميدان الثقافة والفنون والمسرح؛ حتى لا يقع فريسة ثقافات أجنبية.

٨ـ إعداد الأسرة للقيام بمهمة خلق حب المسرح في نفسية الطفل .

٩ـ إجراء دراسات معمقة ومتخصصة حول المواضيع المتعلقة بمسألة الطفولة، وإعطاء المزيد من الاهتمام لدراسة ثقافة الطفل.

١٠ـ تكوين دليل الطفولة يتم تحديثه وتجديده كلما تطلب الأمر.

١١ـ تكوين شبكة للمنظمات المهتمة بالطفولة والمتعددة التخصصات، منها الطبية، والاجتماعية، والنفسية، والقانونية.. إلخ، وهذا من أجل رفع درجة الوعي والمعرفة حول مسألة الطفولة.

١٢ـ وضع موقع ست واب "الطفولة في العالم" من أجل تسهيل الإقبال على المعلومات، وذلك في مختلف التخصصات، وتعزيز الطفولة والنهوض بها.

هذا لأن الطفل الجزائري لم يصل للتمتع بكل حقوقه، رغم المجهودات المبذولة، لكن الأمل كبير في تحقيق مستقبل أفضل لأطفال الجزائر.

قائمة المراجع

أ- المراجع العربية:

- أبو السعد، عبد الرءوف، الطفل وعالمه المسرحي. القاهرة، دار المعارف (١٩٩٣).
- أبوتشين زكية، وآخرون، مساهمة البرامج التليفزيونية الأجنبية الخاصة بالأطفال في تعلم أطفال منطقة القبائل اللغة الفرنسية: دراسة ميدانية في منطقة تيقزيرت، مذكرة لنيل شهادة الليسانس، معهد علم الاجتماع، تخصص علم الاجتماع التربوي، (٢٠٠٣ـ ٢٠٠٤).
- بومعزة، آسيا، دراسة ما يتلقاه الطفل الجزائري في محتوى الكتب: دراسة تحليلية لمضمون كتب القراءة في الطورين الأولين في المدرسة الأساسية، رسالة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع، (١٩٩٨ـ١٩٩٩).
- د. الجوهري، عبد الهادي، أصول علم الاجتماع. الإسكندرية، المكتبة الجامعية، الطبعة التاسعة، (١٩٨٣).
- جريدة اليوم. لقاء حول الطفل والمطالعة بمكتبة ميديابوك، الجزائر، الثلاثاء ٧ جوان (يونيو)، العدد ١٩٢٧، ٢٠٠٥.
- خليل غسان، حقوق الطفل، التطور التاريخي منذ بدايات القرن العشرين، بيروت، (٢٠٠٠).
- د. العناني، حنان عبد الحميد، الطفل والأسرة والمجتمع، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ٢٠٠٠.
- قاري نادية، وصحيبي غالية، الأسرة ومسرح الطفل، مذكرة لنيل شهادة الليسانس، جامعة الجزائر، معهد علم الاجتماع، تخصص ثقافي، ١٩٩٧ـ١٩٩٨.
- قاصد مراد، الطفل الجزائري والكتاب، دراسة استكشافية للأطفال المترددين على مكتبة قصر الثقافة، والمكتبة الوطنية بالحامة، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم الإعلام والاتصال، كلية العلوم السياسية والإعلام، قسم علوم الإعلام والاتصال، ٢٠٠١ـ ٢٠٠٢.
- نجيب، أحمد، فن الكتاب للأطفال، بيروت ـ لبنان، دار اقرأ، الطبعة ٢، ١٩٨٣.
- وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات، السياسة الوطنية للسكان لآفاق ٢٠١٠، الجزائر، تقرير اللجنة الوطنية للسكان، ٢٠٠١.

ب- المراجع الفرنسية:

- Khiati Mostéfa.(2002). Algérie :L'Enfance Blessée, les enfants de bentalha racontent, Alger, éditions barzakh.

- Ministère de la Santé, de la Population et de la réforme hospitalière.(2003). Population et développement en Algérie, rapport national CIPD+10, Alger, Agence nationale de la documentation en santé.

- Ministère de la Santé, de la Population et de la réforme hospitalière, et al.(2004). Enquête Algérienne sur la santé de la famille 2002, Alger

- Ministère de la Solidarité Nationale et de la Famille.(1999). Le travail de l'enfant en Algerie, Alger, UNICEF.

- Office national des statistiques.(1999). Démographie Algérienne, Alger, données statistiques, n° 80.

- Office national de statistiques.(2003). Démographie Algérienne, Alger, données.

- Saoudi Abdelkrim.(2001). Evolution de la population et de l'emploi des résidents Algériens des ménages ordinaires et collectifs aux recensements réalisées entre 1966 et 1999" Revue CENEAP, Alger, n° 21

الملحق رقم ١

جدول رقم (١) تطور معدل الولادات والوفيات في الجزائر

معدل النمو الديمغرافي ٪	معدل الوفيات ٪	معدل الولادات ٪	الفترة
5,0	32,8	37,8	١٩٠٥_١٩٠١
5.0	30,5	35, 5	١٩١٠_١٩٠٦
7,9	27,4	35,3	١٩١٥_١٩١١
3,7	31,4	34,9	١٩٢٠_١٩١٦
7,8	29,4	37,2	١٩٢٥_١٩٢١
15,7	26,6	42,3	١٩٣٠_١٩٢٦
18,7	25,3	43,4	١٩٣٥_١٩٣١
17,0	25,1	42,1	١٩٤٠_١٩٣٦
0,2-	43,1	42,9	١٩٤٥_١٩٤١
10,0	32,2	42,2	١٩٥٠_١٩٤٦
26,8	20,6	47,4	١٩٥٥_١٩٥١
-	-	45,6	١٩٦٠_١٩٥٦
33,9	14,6	48,5	١٩٦٥_١٩٦١
32,9	14,9	47,8	١٩٦٩_١٩٦٦
33,4	16,7	50,1	١٩٧٠_١٩٦٩
31,4	15,9	47,3	١٩٧٥_١٩٧١
31,50	12,9	44,4	١٩٨٠_١٩٧٦

31,60	9,44	41,04	١٩٨١
31,50	9,10	40,60	١٩٨٢
31,60	8,80	40,40	١٩٨٣
31,58	8,60	40,18	١٩٨٤
31,10	8,40	39,50	١٩٨٥
27,39	7,34	34,73	١٩٨٦
27,63	6,97	34,60	١٩٨٧
27,30	6,61	33,91	١٩٨٨
25,00	6,00	31,00	١٩٨٩
24,91	6,03	30,94	١٩٩٠
24,10	6,04	30,14	١٩٩١
24,32	6,09	30,41	١٩٩٢
22,57	6,25	28,82	١٩٩٣
21,68	6,56	28,24	١٩٩٤
18,90	6,43	25,33	١٩٩٥
16,85	6,06	22,91	١٩٩٦
16,4	6,12	22,51	١٩٩٧
15,2	5,82	21,02	١٩٩٨
15,1	4,72	19,82	١٩٩٩
14,77	4,59	19,36	٢٠٠٠
15,74	4,56	20,3	٢٠٠١
15,27	4,41	19,68	٢٠٠٢
15,81	4,55	20,36	٢٠٠٣

المصدر:

1- ONS(Office National des Statistiques) 1988, données Statistiques, Alger, N° 18 P29.

2- ONS(Office National des Statistiques) 1988, données Statistiques, Alger, N° 90 P2.

3- ONS(Office National des Statistiques) 1992, données Statistiques, Alger, N° 157 P3.

4-ONS(Office National des Statistiques)1996, données Statistiques, Alger, N°256P2.

5- ONS(Office National des Statistiques) 2003, données Statistiques, Alger, N° 398 P3.

جدول رقم (٢) تطور نسبة سكان الجزائر حسب الفئات العمرية الكبيرة والجنس (١٩٦٦-١٩٩٨)

العمر	٠-١٩			٢٠-٥٩			٦٠ سنة فما فوق		
الجنس	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
١٩٦٦	59,41	55,39	57,37	34,06	37,76	35,94	6,53	6,85	6,70
١٩٧٧	59,68	56,81	58,24	34,47	37,43	35,96	5,85	5,76	5,80
١٩٨٧	55,52	54,51	55,02	38,89	39,59	39,23	5,59	5,90	5,74
١٩٩٨	48,73	47,79	48,27	44,93	45,35	45,14	6,34	6,86	6,59

المصدر:

وزارة الصحة والسكان وإصلاح المستشفيات (٢٠٠١)، السياسة الوطنية للسكان لآفاق ٢٠١٠، الجزائر، ص ١٣.

جدول رقم (٣) تطور المؤشرات الديمغرافية في الجزائر

المؤشرات الديمغرافي	السنة (آخر إحصاء...)	الحجم
مجموع السكان	٠١/٠١/٢٠٠٤	32,10 مليون نسمة
مجموع السكان	٠١/٠١/٢٠٠٥	32,60 مليون نسمة
نسبة النمو السكاني	٢٠٠٣	% 1,58
المعدل العام للولادات	٢٠٠٣	٪20,36
المعدل العام للوفيات	٢٠٠٣	٪4,55
معدل وفيات الأطفال	٢٠٠٣	
الرضع	/	٪32,5
* ذكور	/	٪34,6
* إناث	/	٪30,3
معدل وفيات الأمهات	١٩٩٩	١١٧ لكل ١٠٠ ألف ولادة حية

توقع الحياة عند الولادة	٢٠٠٣	73,9 سنة
* ذكور	٢٠٠٣	72,9 سنة
* إناث	٢٠٠٣	74,9 سنة
عدد الولادات	٢٠٠٣	٦٤٩٠٠٠
عدد الوفيات	٢٠٠٣	١٤٥٠٠٠
عدد الزوجات	٢٠٠٣	٢٤٠٤٦٣
معدل تمدرس الأطفال (٦-١٤)	١٩٩٨ (تعداد)	%٨٣
* ذكور	١٩٩٨	% 85,3
* إناث	١٩٩٨	% 80,7
معدل الأمية	١٩٩٨ (تعداد)	% 31,90
* رجال	١٩٩٨	% 23,65
* نساء	١٩٩٨	% 40,27
معدل الزواجية	٢٠٠٢	% 7,55
النساء ما بين ١٥-٤٩ سنة	١٩٩٨ (تعداد)	٧٥٠٢٥٨٩
المعدل العام للخصوبة	٢٠٠٠	% 74,44
المؤشر التركيبي للخصوبة	٢٠٠٢	2,4 طفلاً / امرأة
متوسط سن الزواج الأول	٢٠٠٢	/
* رجال	٢٠٠٢	33,0 سنة
* نساء	٢٠٠٢	29,6 سنة
نسبة استعمال وسائل منع الحمل		
* كل الطرق	٢٠٠٢	% 78,00
* الطريقة الحديثة	٢٠٠٢	% 76,00

المصدر:

1- Ministère de la Santé, de la Population et de la reforme hospitaliére.2003. Population et développement en Algérie, Rapport National CIPD + 10. Alger. Agence National de la Documentation en Santé .

2- Ministère de la Santé, de la Population et de réforme hospitalière, office national des statistiques, ligue des états arabes 2004 Enquête Algérienne sur la santé de la famille 2002, Alger.

3- Office National des Statistiques. 2003. démographie Algérienne, n° 398, Alger

جدول رقم (٤) تطور معدل التمدرس (٪) للسكان لدى فئة العمر ٦-١٤ سنة حسب الجنس

السنة	١٩٦٦	١٩٧٧	١٩٨٧	١٩٩٨
ذكور	56.80	80.80	87.75	85.28
إناث	36.90	59.60	71.56	80.73
المجموع	47.20	70.40	79.86	83.05

المصدر:

(ONS. n° 80, 1999, p.12)

جدول رقم (٥): مؤشرات معدل التسرب المدرسي ومعدل إعادة السنة ومعدل النجاح حسب الجنس لسنة ١٩٩٨/ ١٩٩٩ (٪).

المستوى	التسرب		إعادة السنة		النجاح	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
آخر الابتدائية	7,83	7,33	23,49	14,97	28.74	77,70
آخر المتوسط	28,67	22,01	32,17	22,77	39,16	50,22
آخر السنة الثانية الثانوية	11,89	6,12	16,3	12,20	71,75	81,88
آخر الثانوية	34,59	29,03	42,66	46,08	22,75	24,89

المصدر:

Ministère de la Santé et de la Population F.N.U.A.P, 2002 Lintégration du genre dans le processus de développement, p 4

المحور الثالث

صحافة الطفل

عالم من الجمال والخيال

أ . د . كافية رمضان(*)

مجلات الأطفال :

تبقى القراءة العالم الجميل الذي لا تستغني عنه عينا القارئ الصغير الذي جرَّب متعة القراءة، فأصبحت رفيقًا يلتقي به كلما اشتاق إلى، التي النوع من البهجة، التي لا يغيب بهاؤها .

وصحافة الطفل تشتقُّ جمالها من عالم المقروء، وهي متعة وتسلية، ثقافة ومعرفة، خيال وعالم بهيج . وإذا كانت الصحافة قد استطاعت أن تبهر الطفل وتجذبه منذ أن ظهرت صحافة متوجهة إليه، فإنها لم تَغبْ عن أفقه مع سيطرة عالم المرئي، وبقي الطفل يشتاق إليها طالما وجد في محيطه صحافة جَيدة في معياره هو، قبل معايير الكبار .

تعريف:

نقصد بالصحافة هنا المجلات المطبوعة الموجهة للأطفال خاصة، ونستثني هنا النشرات الملحقة بمجلات الكبار، والزوايا التي تُنشَر في بعض الصحف اليومية .

وتقوم صحافة الأطفال عمومًا على الكلمة المقروءة أو الصور المطبوعة . وفي الصحافة الموجهة لمرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية تكثر الصور، وتشيع أكثر من الكلمة، لأن الطفل المقصود غير قارئ أصلاً، أما بالنسبة للصحافة التي تتوجه إلى الأطفال الأكبر سنًا، فإن هناك نوعًا من التوازن يتم بين الكلمة والصورة، وقد تطغى الكلمة في بعض الأحيان، لكن المتفق عليه أن الصحافة المصورة هي التي تجذب الأطفال إليها ؛ لأنهم حديثو عهد بالقراءة، وغالبًا ما تسهِّل الصورة القراءة عليهم؛ لأنهم يجدون متعة في الصور الجذابة الملونة التي تزدان بها مثل هذه الصحف(١ : ١٩) . وقد أخذت بعض صحف الأطفال في العالم بالاستفادة من التقنيات الحديثة في تدعيم المجلة بصفحات أو مواقع حيوي يتفاعل معها الطفل، ويتصل بها اتصالاً حميمًا .

(*) قسم المناهج وطرق التدريس ـ كلية التربية ـ أستاذ أدب الأطفال، رئيس تحرير مجلة سدرة .

خصائص صحافة الطفل:

لكي تكون مجلة الطفل مناسبة له، ويجد بها زاداً طيباً يشتاق إليه بل ويتلهف عليه، لابد أن تسعى المجلة إلى أن تكون ذلك الزاد الذي يغذي ويمتع، ومن ثم لابد أن تتوافر في المجلة الخصائص التالية:

١- الشكل، وهو أول ما يجذب عين القارئ الصغير الذي يبحث عن مجلة يقرؤها، فيلزم أن تكون صحيفة الأطفال جذابة من حيث الشكل، ابتداءً من الغلاف الجذاب الذي يلزم أن يكون داعياً للقراءة، ومشوقاً للمحتوى، ثم تأتي بعد ذلك الصور والرسومات الملونة الرائعة، كما يدخل تحت الشكل نوعية الورق ووضوح الطباعة، وما تتزود به الصحيفة من تقنيات حديثة.

٢- يشكل المحتوى، ويشكل عنصراً آخر من عناصر الجذب، إذ يلزم أن تكون الأفكار المطروحة في صحيفة الطفل مشوقة ومفيدة، تستثير خياله، وتزوده بالمفاهيم والمعلومات والمعارف المختلفة التي يشعر بحاجته إليها. أو أن تقدم له بعض المواد المسلية، كالموضوعات الفكاهية، ومنها الكاريكاتير، القصص القصيرة المسلسلة في صور) وهنا الدمج بين الشكل والمحتوى في مزاوجة يلزم أن تكون مشوقة.

٣- من عناصر الجذب، ألاّ يكون الطفل مجرد مُتَلَقٍ، بل أن تدفع المجلة الطفل إلى الإيجابية والحركة، من خلال تتبع الأحداث المشوقة، أو تلوين الرسومات واللوحات، أو قص الصور وإعادة تنظيمها، أو الإجابة عن المسابقات، أو الدخول إلى الصفحات والمواقع الإلكترونية الخاصة، بالمجلة أو مراسلتها عبر البريد الإلكتروني، أو المحادثة معها، وما إلى ذلك مما يدفع الطفل إلى الإيجابية والمشاركة.

٤- أن تستجيب هذه الصحافة لميول الأطفال، وأن تحاول إكسابهم ميولاً جديدة، وأن تدفعهم إلى المساهمة فيها، من خلال الكتابة أو الرسوم أو حلول بعض المسابقات؛ وخاصة ما يستدعي منها بحثاً عن معلومة، أو إعمالاً للذكاء أو الابتكار.

٥- أن تحدد الصحيفة الفئة العُمْرِيَة التي تتوجه إليها، وتحدد نوعية الأفكار التي تدخل في اهتمامات تلك الفئة العمرية، ومن ثَمَّ أسلوب المعالجة، من حيث الرسومات والاعتماد عليها نوعاً وكماً، ومن حيث المستوى اللغوي بما يتناسب وحصيلة الطفل اللغوية، ومن حيث وضوح الخط وحجمه وسهولة العبارة، ودقة الكلمات ومناسبتها للطفل المستهدف.

٦- ألاّ تتضمن الصحيفة معلومة خاطئة، أو غامضة، أو غير دقيقة، أو مناقضة لقيم المجتمع والأهداف التربوية فيه، وألاّ تدفعهم إلى سلوك غير مرغوب فيه.

٧- أن يقوم عليها بعض المتخصصين في علم نفس الطفل، وأدب الأطفال الذين يحددون أهداف الصحيفة ويتابعون تحقيقها لهذه الأهداف، كما يجب أن يساهم فيها محررون

من ذوي الخبرة في صحافة الأطفال، وأن يعرفوا كيفية مخاطبتهم، كما يساهم فيها رساموف يعرفون خصائص الرسومات والصور التي تجذب الطفل وتمتعه، وتقدم له المعلومة المصورة بأيسر السُّبل.

٨ ـ أن تكون لها سياسة تربوية واضحة وأسلوب منظم في المعالجة، بحيث تطرح الموضوعات أو المعومات المهمة بطريقة تعتمد على التكرار الموزع، الذي يحقق التأكيد على بعض القيم، دون أن يشعر القارئ بأي نوع من الملل أو السأم؛ خاصة إذا اختلف أسلوب المعالجة والطرح.

٩ـ أن تتضمن صحيفة الطفل شخصية لها صفة الثبات، وأن تُبنى هذه الشخصية بحيث تكون محبوبة من جمهور الأطفال قادرة على الإيحاء لهم بعمل كل ما هو ممتع ولطيف ومفيد.

١٠ـ أن يتميز صدورها بالثبات، لكي تستطيع أن تُحْدث التأثير المطلوب، فالصحف كغيرها من وسائل الإعلام المختلفة لا تستطيع أن تؤثر إذا كانت غير منتظمة؛ لأن مواصلة التأثير المنتظم هي التي تأتي بثمراتها في التوجيه[1].

١١ـ أن تتضمن صحف ومجلات الأطفال بعض الحوافز التي تدفع الأطفال إلى شرائها وقراءتها مرة أخرى، وذلك بتقديم القصص المسلسلة التي ينتظر الطفل نهايتها، أو المسابقات المعرفية المسلية التي تطلب من الطفل الإجابة عنها، أو أن تطلب بعض مساهمات الأطفال التي ينتظر الطفل نشرها فيجد في ذلك متعة، على ينتظر الطفل دوره في النشر فترة طويلة.

١٢ـ أن يتميز أسلوبها وطريقتها بالجِدَّة والحداثة، فيعمد إلى التطوير، بحيث لا يجد الطفل أن صحيفته تسير على الوتيرة والرتابة نفسها، وذلك لا يمنع من أن تكون في الصحفية بعض الأبواب الثابتة، التي يختلف أسلوب معالجتها بين حين وآخر.

١٣ـ أن تعتمد الصحيفة على اللغة العربية المبسطة، لكي يساعدها ذلك على الانتشار بين مختلف بلدان الوطن العربي، كما تساهم في تعزيز شعور الطفل بأهمية اللغة العربية ـ لغة القرآن واللغة القومية ـ كما تساعد هذه اللغة على شعوره بتوحد اللغة المكتوبة، سواء أكانت في كتاب مدرسي أم أي كتاب أو مطبوعة أخرى.

١٤ـ أن تستطيع صحيفة الأطفال استقطاب أكبر عدد منهم؛ إذ إنهم يختلفون في أذواقهم ومشاربهم، ولكل منهم ما يشوقه ويمتعه، ولا يتم ذلك إلا بدراسة ميول هؤلاء الأطفال ـ الذين تتوجه إليهم الصحيفة ـ دراسة متأنية.

١٥ـ أن تتميز موضوعات الصحيفة بالقصَر وسرعة الإيقاع، فالطفل يتوقع ذلك من الصحيفة، فلا يقبل منها الإطالة في طَرح الموضوعات، تلك الإطالة التي قد تدفعه إلى

---

(١) د. محمود فهمي: الفن الصحفي في العالم، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٤، ص١٨.

أن يترك الصحيفة جانبًا . وإذا كان من شروط صحافة الكبار أن تكيف أسلوبها بشكل يتلاءم مع السرعة التي تكتنف حياة القراء، فتعمد إلى عرض معلوماتها عرضًا مباشرًا وموجزًا وسريعًا، ويفضل استعمال الجملة القصيرة الإيضاحية[٢]؛ فمن الأولى الاهتمام بمثل هذه القضايا في مخاطبة الصغار، الذين يتميزون بقصر مدى الانتباه عندهم عن مدى انتباه الكبار.

١٦ـ أن يكون سعرها معقولاً ومناسبًا للجميع؛ بحيث يتمكن أكبر عدد من الأطفال من شرائها، والاستمتاع بها، والإفادة منها، كما يجب أن تتوافر في أماكن يسهُل على الأطفال أو ذويهم الحصول عليها بدون عناء ومشقة.

نظرة طائرة على تاريخ صحافة الطفل:

كان ظهور أول صحيفة للأطفال في العالم ـ كما يذكر المؤرخون ـ في فرنسا، عندما ظهرت ما بين عاميْ ١٧٤٧ـ ١٧٩١م، ولم يشأ القائم عليها آنذاك أن يُفْصح عن اسمه، بل اختار له اسمًا مستعارًا أطلقه على نفسه وعلى جريدته في آن واحد، وهو "صديق الأطفال"[٣].

وهناك من يقول أن صحافة الأطفال لم تظهر إلا في عام ١٨٣٠م في فرنسا .ثم بعدها بعدة سنوات نشأت صحافة الأطفال في الولايات المتحدة الأمريكية كجزء من صحافة الكبار. ومع مطلع القرن العشرين، أخذت الصحف تتكاثر، وظهرت صحف متخصصة للأولاد وأخرى للبنات[٤].

ثم أخذ يتوالى ظهور الصحافة الموجهة للصغار في مختلف بقاع العالم المتحضر، وفي كثير منها بدأ عبر الهيئات التربوية التي تقدم أعمالها للأطفال؛ لزيادة حصيلتهم اللغوية والمعرفية.

نظرة سريعة على صحافة الأطفال في الوطن العربي:

مصر:

تُعتبر صحافة الأطفال المصرية هي أول صحافة عربية في هذا المجال، فقد صدرت أول

---

(٢) ف. فريزر بوند، مدخل إلى الصحافة، ترجمة راجي صهيون، بيروت، مؤسسة بدران للطباعة والنشر، ١٩٦٤، ص١٠٥.

(٣) علي الحديدي ـ في أدب الأطفال، القاهرة، الأنجلو المصرية، ص٢، ١٩٧٦، ص٢٤٩.

(٤) عبده علي حسن الخفاق وأميرة عبد الحسين محمود، تجربة صحافة الأطفال في العراق، حلقة بناء الطفل في الخليج العربي بناء للمستقبل العربي، يناير ١٩٧٩، ص٩.

صحيفة للأطفال في أبريل عام ١٨٧٠م، بعنوان: "روضة المدارس المصرية" وكانت نصف شهرية، تطبع منها حوالي ٣٥٠ نسخة، بعدها صدرت حوالي (١٠) صحف ومجلات، كانت جميعها ذات طابع مدرسي، واستمر هذا الطابع أكثر من نصف قرن، حتى ظهرت أول صحيفة للأطفال ذات طابع تجاري، وهي مجلة (الأولاد) في فبراير عام ١٩٢٣م. وهي مجلة أدبية فكاهية مسلية موجهة للأطفال ما بين ٦ – ١٣ سنة[٥].

ومنذ ذلك التاريخ ظهر عدد كبير من مجلات الأطفال ذات الصبغة والاتجاه المدرسي والتربوي. فظهرت مجلة" سندباد" (مجلة الأولاد في جميع البلاد) في ٣ من يناير عام ١٩٥٢ وكان يشرف أحد رواد أدب الأطفال وهو سعيد العريان، وكانت مادتها شائقة غزيرة وطباعتها جميلة أنيقة، وكانت تصدر عن دار المعارف، وتوقفت بعد عدة سنوات من الصدور، كما ظهرت مجلة "كروان" و"مجلة البنات والصبيان"، وكانت وهي تصدر عن دار الجمهورية بما فيها من إمكانات وخبرات فنية في عالم الصحافة، وكان يرأس تحريرها الصحفي المعروف نعمان عاشور[٦]؛ ولكنها توقفت بسرعة، ولم تستمر في الصدور. ولم يثبت في الميدان إلا مجلة "سمير"، التي تصدر عن مؤسسة دار الهلال المصرية، بينما كانت ترافقها مجلة "ميكي" التي أصبحت تصدُر مؤخراً في دولتَي الإمارات العربية المتحدة، ومصر عن دار نهضة مصر للصحافة والإعلام، التي تُصدر معها" سوبر ميكى" و" ميكى جيب"، ومجلة" وينى" و" سوبر مان" و" باتهان"، وأخيراً" ناشيونال جيوجرافيك" للشباب.

وقد شهدت صحافة الطفل في مصر نشاطًا مختلفًا في تسعينيات القرن الماضي. فأصدرت جريدة الأهرام مجلة للأطفال هي" علاء الدين"، كما أصدرت مؤسسة أخبار اليوم بعدها مجلة الأطفال" بلبل"، وأصدر المجلس العربي للطفولة والتنمية في القاهرة مجلة" المختار" التي توقفت بعد حين، واستعاض عنها بمجلة "خطوة"، وهي مجلة فصلية متخصصة في الطفولة المبكرة، وهي تدور حول الطفل ولا تتوجه إليه، كما صدرت مجموعة من مجلات الأطفال منها الموسمية، أو تلك التي تصدر في المناسبات.

كذلك صدرت "قطر الندى" التي تصدرها الهيئة العامة لقصور الثقافة في وزارة الثقافة. وأصدرت وزارة الثقافة مجلة" النحلة"، وهي مجلة للعلوم المصورة تتوجه للأولاد والبنات.

---

(٥) عبده علي حسن الخفاق وأميرة عبد الحسين عبود، مرجع سابق، ص١٠.

(٦) أحمد نجيب، فن الكتابة للأطفال، القاهرة، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر، ١٩٦٨، ص ١٣٢.

العراق:

أمـا في العـراق، فـأول مجلـة صـدرت خاصـة بالأطفال هي مجلة "التلميذ العراقي"، وكانـت مجلـة مدرسـية تهذيبية تصدر أسبوعيًا وعدد صفحاتها ١٦ صفحة، وأصدرها في بغـداد سـعيد فهيم، في تـشرين الأول(أكتوبر) عام ١٩٢٢ م. واستمرت لمدة عامين، ثم صـدرت بعـدها عـدة مجلات مماثلـة، مـنها "الكـشاف العراقي"، و"المدرسة والتلميذ" و"الطلـبة" وغيرها، وتميزت هذه الصحف باهتمامها بتقديم المقالات الوطنية والمعلومات العامة، وكانت تعتمد على الكلمة دون الصورة إلا فيما ندر، ثم ظهرت مجلات مصورة، وهي "صندوق الدنيا" التي كان يصدرها حميد المحل. وأصدرت نقابة المعلمين ثلاثة أعداد مـن مجلـة "عـلاء الـدين للأطفـال"، ثم أصدرت وزارة الإعـلام العراقية في نهاية ١٩٦٦ مجلـة "مجلـتي" للأطفـال وأعقبـتها بجـريدة المزمار[٧]، وكان الدافع لأصدراهما كما نُشر- القـيام بـدور تـربوي هـادف، وصـد الغزو الثقافي الذي مارسته مجلات الأطفال الغربية في تـسميم بعـض أفكـارهم بالمـبادئ الدخـيلة. ولكـنَّ هـاتين المطبوعتين - كما نرى - كانتا تتوجهان فكر سياسي فرضه نظام حزب البعث الحاكم آنذاك.

وكانـت هـناك أيـضًا "سلـسلة "مجلـتي والمزمار"، وهي تهدف، كما ذكر، إلى بناء مكتـبة للطفل. وقد بدأ إصدارها في مارس ١٩٧١ م، ولم تنتظم في الصدور إلا في أواخر عام ١٩٧٥. ولا تتوافر بين أيدينا معلومات وافية عن ثقافة الطفل في العراق بعد تحريره من النظام الصدامي.

سوريا:

وأمـا في الـبلدان الأخرى، فهناك - على سبيل المثال - مجلة "أسامة"، وهي تصدر عن وزارة الـثقافة والإرشـاد القومـي في سـوريا مـنذ حوالي أربعين عامًا، وتخاطب الطفل من الثامـنة حتـى الـرابعة عـشرة. كمـا صـدرت مؤخرا مجلة "سيبس تون"، وهي مجلة شباب المستقبل، كما تشير على غلافها.

لبنان:

أما في لبنان، فهناك مجلة "سامر" ومجلة "أحمد"، وهما مجلتان محليتان، كما تصدر مجلة مـوجهة للقـارئ الصغير دون سن القراءة وهي مجلة "توتة"، وصدرت أيضًا في لبنان مجلة "هزار"، ومجلة "سمور".

---

(٧) خالـد حبـيب الـراوي، مـن تـاريخ الـصحافة العـراقية، الجمهـورية العراقية، وزارة الثقافة والفنون، ١٩٧٨، ص٦٠-٦١.

كمـا تصدر في لبنان مجموعة من المجلات التي تتوجه للأطفال، وهي في معظمها تعتمد علـى الترجمـة، مـنها علـى سـبيل المـثال: "الوطـواط" و"لولو الصغيرة" و"سوبرمان" و"البرق" و"طارق" و"عائلة الفضاء" و"المغامرون الأربعة" و"الفرقة ١٢" و"طرزان" و"تان تان" و"جراند دايزر" و"مغامرات سندباد".

الإمارات العربية المتحدة:

أمـا في دولـة الإمـارات العربية المتحدة، فهناك مجلة "ماجد" مجلة كل الأولاد والبنات، وهـي تصدر منذ عام ١٩٧٨. كما أصبحت مجلة "ميكي" تصدر في دولة الإمارات العربية المتحدة بعـد الحـصول علـى الترخـيص من مؤسسة "والت ديزني" كما صدرت في يونيو ٢٠٠٤ مجلـة "تـوم وجـيري"، وهـي مجلـة مترجمة تصدر بصفة شهرية، كما تصدر "مجلة ميني ميكي"، ومجلة "بارني" من دبي.

كمـا صـدرت مـن الـشارقة مجلة "الأذكياء"، كما يصدر ملحق "أطفال اليوم" الذي يصدر رديفًا لمجلة "المرأة اليوم"، كما تصدر بصفة شهرية مجلة "فتيات".

قطر:

أمـا في دولـة قطـر؛ فقـد صدرت للأطفال مجلة "مشاعل" التي سرعان ما توقفت عن الصدور. كما صدرت مجلة "حمد وسحر" الموجهة للأطفال.

مملكة البحرين:

وتـصدر في مملكة البحرين نشرة صغيرة هي "بشار" الملحقة بمجلة "بانوراما الخليج"، التي يشرف عليها كاتب الأطفال المعروف إبراهيم بشمي.

المملكة العربية السعودية:

أمـا في المملكـة العـربية السعودية، فتصدر مجلة "باسم"، و"مجلة الشبل"، وقد كانت تـصدر مجلة "حسن" والتي توقفت عن الصدور بعد أربعة أعوام تقريبًا من صدورها. كما صـدرت في المملكـة العـربية الـسعودية مجلـة "سـنان"، وأصـدرت الرئاسة العامة لرعاية الـشباب مجلـة "الجـيل الجديـد"، وهـي مجلـة شـهرية، كمـا صدرت بصفة شهرية مجلة "فراس".

ليبيا والجزائر:

صـدرت للأطفـال في ليـبيا مجلة نصف شهرية مؤقتًا؛ هي مجلة "الأمل". وصدرت في الجزائر مجلة "الشاطر": وهي مجلة شهرية، تحدد المرحلة العمرية التي تتوجه إليها، وهي من ٧ـ١٥ سنة.

تونس:

صـدرت في تونس مجلة "عرفان"، ومجلة "قُوْس قُزَح"، ومجلة "الشيماء" التي تصدر بصفة شهرية .

المملكة الأردنية الهاشمية:

صـــدرت في الأردن مجلـــة "حـــاتم"، ومجلـــة "الكارتـــون العربـــي"، ومجلـــة "فكرة"، والأخيرتان تصدران بصفة شهرية .

كمـا تصدر مجلة "أروى" عن لاتحاد الثقافي في فرنسا، ولكن مراسلاتها ومعظم موادها عن طريق الأردن.

السودان:

صـدرت في السودان مجلـة "الصبيان" ؛ وهـي مجلـة شـهرية. ولا تتوافر لدينا بينات أخرى .

دولة الكويت:

أمـا في الكـويت، فهناك مجلة "العربي الصغير" التي تطورت عن نشرة صغيرة ملحقة بمجلة العربي التي تصدر عن وزارة الإعلام الكويتية، وهناك مجلة "سعد"، وهي أول مجلة موجهة للأطفـال في منطقة الخليج العربـي، وقـد صـدرت عن دار الرأي العام الكويتية وكانـت مجلـة أسـبوعية مصورة بـدأت في الـصدور منذ عام ١٩٧٠، وقد أصبحت تصدر حاليًّا بـصفة شـهرية. كمـا كانـت تـصدر عـن مؤسـسة دار الرأي العام الصحفية سلسلة قصصية بعنوان: "مكتبة مجلد سعد للأطفال"، وهناك أيضًا مجلة "افتح يا سمسم"، وهي مجلـة شـهرية تـصدر في الكـويت أيـضًا مـنذ أكتوبـر عـام ١٩٨٠، وهـي رديـف للبرنامج التلفزيوني التربوي "افتح يا سمسم"، تحاول أن تكمله ولا تكرر ما فيه؛ وقد توقفت عن الـصدور. وهـناك أيـضاً مجلـة "براعم الإيمان" ؛ وهي ملحقة بمجلة "الوعي الإسلامي" التي تصدرها وزارة الأوقاف في الكويت.

كمـا صـدرت مجلة "كويتنا" للأطفال أثناء فترة الغزو، واستمرت قليلاً بعد التحرير؛ حيـث صـدر مـنها ثمانية أعداد، وأعقبها صدور مجلة "سدرة" التي تُعتبر أول مجلة صدرت للأطفـال بعـد التحريـر، وهي تحدد الفئة العمرية التي تتوجه إليها من ٧ـ١٤ سنة، بعدها عـاودت مجلـة سـعد الصدور، وتلتها مجلة "العربي الصغير"، ثم صدرت مجلة "خالد"، والـتي يتعثـر صـدورها، حـيث تـصدر بـصفة متقطعة . كما أصدرت وزارة الدفاع ملحقًا للأطفـال بعـنوان: "جـندي المستقبل"، وهو ملحق لمجلة "حماة الوطن". كما أصدرت

وزارة الداخلية مطبوعات موجهة للصغار، مثل : "الشرطي الصغير" التي توقفت عن الصدور، وحل محلها مجلة "شطور" التي تصدر بصفة شهرية، وهي ملحقة بمجلة "حماة الوطن". وكان تصدر في دولة الكويت بعض الملاحق والمستَّلات الصغيرة، مثل مجلة "زينة" التي تصدر كملحق لمجلة "حياتنا"، وملحق صغير موجه للصغار كملحق لـ"مرآة الأمة". كما أصدرت جريدة القبس مجلة "بطوط" المترجمة الموجهة للصغار. كما صدرت مجلة "ياسمين" التي لم تستمر في الصدور. وصدرت مجلة "العبقري الصغير"، وهي مجلة شهرية موجهة للصغار. وصدرت مجلة "توت" التي تصدر عن مركز الشاهين الذهبي للنشر والتوزيع؛ لكنها لم تحدد تاريخ الصدور أو الفئة العمرية المستهدفة. كما صدرت مجلة "أوقات" التي تتوجه لجميع أفراد العائلة، وإن كان يغلب على محتواها التوجه للناشئة.

إصدارات عربية في الخارج:

صدرت للأطفال العرب أو قارئي العربية مجموعة من الإصدارات المتوجهة للصغار، مثل مجلة "أروى" التي صدرت عن الاتحاد الثقافي في فرنسا، ومجلة "فراس" التي تصدر بصفة نصف شهرية من لندن، كما صدرت بعض المطبوعات الموجهة للصغار من قبرص، كما تصدر مجلة عربية من جمهورية إيران الإسلامية هي مجلة "الهدى"، ويصعب حصرها على الباحثة في الوقت الراهن.

ملاحظة مهمة:

ولا ندَّعي بأن لدينا حصراً شاملاً للمجلات أو المطبوعات الموجهة للصغار، سواء أكان ذلك في الوطن العربي، أم خارجه، وما تم حصره في هذه الورقة لا يتعدى الجهد الشخصي والمتابعة الذاتية. ولاشك أن هناك مطبوعات أخرى لم تصل لها يد الباحثة، وقد تحتاج إلى جهد جمعي، أو مؤسسي لكي تخضع جميع المطبوعات التي صدرت أو تصدر للصغار للدراسة والتحليل، ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها شكلاً وموضوعاً بطريقة علمية موضوعية.

خلاصة:

ومجلات الأطفال الصادرة في الوطن العربي تعتمد في معظمها على أسلوب القصة المصورة المسلسلة في صور، أو القصة السردية والمزينة ببعض الصور التي تمثل المواقف فيها، وقد تجعل في بعض صفحاتها بعض الألعاب التي تختبر الملاحظة أو الذكاء، أو تنمي الذاكرة، وقد تكون فيها صفحات للتلوين أو للرسم أو للقصِّ واللصق.

وتسعى بعض المجلات إلى شغل وقت الطفل وجعله فاعلاً لا منفعلاً فقط، على حين يتبع بعضها الآخر الأسلوب التقليدي الذي يجعل الطفل قارئًا فقط.

أمّا مضمون هذه المجلات فيحتاج إلى دراسة منفصلة؛ لتصنيفه وتحليله وتقويمه ومعرفة أثره في الأطفال، وليس هنا مجاله.

وقد عرفنا أن بعض هذه المجلات لها أهداف منهجية وخطة تفصيلية تسير على هديها في تحرير المجلة وإخراجها، وتوضع للتنفيذ على مدى سنة كاملة، في حين أن بعض المجلات الأخرى ليس لديها مثل هذه الأهداف التربوية الدقيقة، وغالبًا ما تكون خطتها الإنتاجية قصيرة المدى، وربما لا تتجاوز ثلاثة أشهر.

والمشكلة الكبرى التي تواجه هذه المجلات أن كُتَّاب الأطفال قلة نادرة في الوطن العربي؛ ولذلك يلجأ كثير منها إلى الترجمة عن مجلات أجنبية، أو بعضها يترجم أن المجلات الأجنبية ترجمة كاملة؛ لتخاطب الطفل العربي وهو من بيئة مختلفة.

ولا تزال هذه المجلات تعاني إيجاد اللغة المناسبة لمراحل الطفولة المختلفة، فليس لديها أي دليل تهتدي به لمعرفة المفردات والتراكيب التي يفهمها الطفل فهمًا كاملاً في عمره المتدرج. ومعظم المجلات الصادرة للأطفال في الوطن العربي أو تلك التي كانت تصدر لهم فيه، لا تحدد المرحلة العمرية التي تتوجه إليها بدقة، اللهم إلا مجلة "سدرة" الكويتية، ومجلة "الشاطر" الجزائرية.

أما الجانب الآخر لصحافة الأطفال، وهو الزوايا التي تُنشر في الصحف اليومية أو الأسبوعية والتي تخاطب الأطفال، فهو لا يعدو نشر بعض صور الأطفال الذين يحتفلون بأعياد ميلادهم، أو بعض الألعاب مثل توصيل النقاط، واختبار الملاحظة للتمييز بين صورتين إحداهما فيها زيادة أو نقص، أو تلوين بعض المساحات، وبعضها ينشر بعض الفكاهات أو القصص. والمُلاحَظ أن هذه الزوايا لا تقوم على خطة، وإنما تقدم ما يتيسر لها من مواد مؤلفة أو مترجمة في الغالب.

ومن ذلك نرى أن الطفل العربي مازال في حاجة ماسَّة إلى صحافة متخصصة موجهة إليه، بل إلى كل مرحلة عمرية، على أن تقوم هذه المجلات على خطط تنموية واضحة وأهداف تربوية منهجية. فالأطفال يميلون إلى المطالعة والتعامل مع المادة المطبوعة، ولا سيما إذا كانت تستثير فاعليتهم، فالطفل قد لا يترك مجلته إلا ويكون قد طالعها كلها مرة واحدة، متوقفًا عند ما يستثيره، ومارًا مرورًا سريعًا على الأبواب والزوايا والصفحات الأخرى.

وأملنا كبير في أن يجد الطفل العربي في القريب المجلات الكثيرة، التي تُوجَّه خصيصًا له؛ لكي تعم الفائدة عن طريق مساهمة الصحافة في تنمية ثقافة الطفل، وتربيته تربية سليمة صالحة.

الأطفال في ظل خريطة إعلامية متغيرة

د. سيسيليا فون فيلتزن (*)

ترجمة: مروة هاشم (**)

تم تقديم هذه الورقة وعرضها في مؤتمر "الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة" الذي عُقد في مكتبة الإسكندرية بجمهورية مصر العربية، في الفترة من ٢٥ ـ ٢٧ سبتمبر ٢٠٠٥، وبتنظيم من المجلس العربي للطفولة والتنمية.

تتناول هذه الورقة نُبْذة مختصرة لما أفضت إليه الدراسات والأبحاث عن أنواع التأثيرات المختلفة لوسائل الإعلام التقليدية والحديثة على الأطفال (الكتب، والراديو، والتليفزيون، وألعاب الكمبيوتر، والإنترنت... إلخ) في أجزاء أخرى من العالم غير المنطقة العربية، وذلك فيما يتعلق بالمعلومات، والقيم، والعنف والهُويَّة الثقافية.... إلخ.

ويمكن القول، إن العديد من الدول لم تُول اهتمامًا كبيرًا بإجراء دراسات وأبحاث حول علاقة الأطفال بوسائل الإعلام، بينما قامت بَعض الدول القليلة التي تتميز بوضع إعلامي معين بإجراء مثل هذه الدراسات، ولكن لا يمكن تعميم نتائج تلك الدراسات على مختلف دول العالم؛ نظرًا لاختلاف الوضع الإعلامي والثقافي والديني والسياسي والاقتصادي بين الأمم؛ مما يترتب عليه وجود حاجة ماسة إلى إجراء دراسات وأبحاث حول علاقة الأطفال بوسائل الإعلام في المستقبل، ويجب أن تقوم الدول المختلفة بإجراء هذا النوع من

(*) د. "سيسيليا فون فيلتزن" Dr. Cecilia Von Feilitzen المنسق العلمي للحركة العالمية للدفاع عن الأطفال، الشباب والإعلام، جامعة جوتبرج Goteborg University، العنوان البريدي: Box: 713 , 40530GoteborgSweden، الموقع الإلكتروني على شبكة الإنترنت: http://www.nordicom.gu.se/clearinghouse.php، وكذلك تعمل د. "سيسيليا فون فيلتزن" كباحث أول ومُحاضر في جامعة "سودرتون" University College of Sodertorn، دراسات الإعلام والاتصال، العنوان البريدي: 141 89 Huddinge, Sweden، الموقع الإلكتروني على شبكة الإنترنت: http://www.sh.se/mkv، البريد الإلكتروني الخاص بالدكتورة "سيسيليا فون فيلتزن": Cecilia.von.feilitzen@sh.se

(**) اختصاصي مشاريع ـ إدارة البرامج ـ المجلس العربي للطفولة والتنمية.

الدراسات وفقًا لظروفها الثقافية والاجتماعية، وأن يتم إجراء تلك البحوث والدراسات بالتعاون مع الباحثين من مختلف الثقافات؛ وذلك بهدف إعطاء نظرة شاملة عن وضع الأطفال في ظل الخريطة الإعلامية المتغيرة على المستويين: المحلي والدولي.

حقوق الطفل:

إذا كنا نطبق الاتفاقية الدولية للأمم المتحدة المعنية بحقوق الطفل. ونعني بالطفل كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره، نجد أن الأطفال يمثلون نسبة ٣٦٪ (١,٢ مليارًا) من إجمالي سكان العالم (حوالي ٦ مليار نسمة)، ومن هنا نجد أن الأطفال لا يمثلون أقلية صغيرة بالنسبة لباقي سكان العالم، وبالطبع لا يمكن تهميشها.

سوف أبدأ حديثي عن هؤلاء الأطفال الذين يبلغ تعدادهم السكاني حوالي مليارَيْ نسمة من خلال تناول بعض مواد اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل عام ١٩٨٩، وقد صَدَّقت على هذه الاتفاقية ١٩١ دولة من أصل ١٩٣ دولة من الدول الأعضاء في الأمم المتحدة، أما مواد الاتفاقية التي تنطبق على وسائل الإعلام أكثر من غيرها فهي المادتان: الثالثة عشرة والسابعة عشرة.

تنص المادة الثالثة عشرة من الاتفاقية على ما يلي:

"يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقِّيها وإذاعتها دون أي قيود، سواء بالقول، أو الكتابة، أو الطباعة، أو الفن، أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل".

وتنص المادة السابعة عشرة من الاتفاقية على ما يلي:

"تعترف الدول الأطراف بالوظيفة الهامة التي تؤديها وسائل الإعلام، وتتضمن إمكانية حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية وصحته الجسدية والعقلية، وتحقيقًا لهذه الغاية تقوم الدول الأطراف بما يلي [. . .]؟ تشجيع وضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر به".

هذا باختصار يعني أن الأطفال لهم الحق في الحصول على المعلومات، وخاصة المعلومات ذات التوعية الجيدة، وكذلك لهم الحق في حرية التعبير والمشاركة في الإعلام، إلى جانب الحصول على الحماية الملائمة من المحتوى الإعلامي الضار.

وهناك بعض الأسئلة التي تطرح نفسها في هذا الصدد، ومنها: هل تفي الساحة الإعلامية الحالية بهذه الحقوق؟ هل ينمو الأطفال كمستخدمين أكفاء للإعلام؟ هل ينقل

المحتوى الإعلامي المعلومات والخبرات والبهجة والقيم اللازمة إلى الأطفال؟ هل يكرس الأطفال الكثير من الوقت أمام الشاشات مع وجود مخاطر أساسية تتمثل في مساهمة الإعلام في نشر العادات والقيم التي تعزز مفاهيم خاطئة حول العمر والنوع والانتماءات العرقية والعلاقات الطبقية داخل المجتمع؛ مما ينشئ شعوراً بالخوف من انتشار "العدوانية"، أو "العنصرية"، أو المفهوم الاستهلاكي، أو الاضطرابات الغذائية، أو الخمول البدني، أو التحرشات الجنسية؟

لا يمكن لهذه الدراسة تقديم الإجابة الوافية لمثل هذه الأسئلة، ولكن يمكن عرض بعض النماذج من نتائج الأبحاث والدراسات القليلة المتاحة التي أُجريت حول هذا الموضوع.

الساحة الإعلامية المتغيرة:

بالنظر إلى الوراء، يمكن تلخيص عقْد التسعينيات على أنه العقد الذي غمرت فيه الأجهزة التليفزيونية وقنوات الأقمار الصناعية أجزاءً كبيرة من العالم، وانتشر بين الأسر الغنية كل من الألعاب الإلكترونية، وألعاب الكمبيوتر، إضافة إلى مُشغِّلات الأقراص المدمجة وكذلك الاتصال بالإنترنت.

أشارت التقديرات في عام ١٩٩٦ إلى أن حوالي سبع من بين كل عشر أسر يمتلكون جهاز تليفزيون، وهو رقم يتجاوز بكثير عدد أجهزة التليفون في هذه البيوت، وبذلك بلغت نسبة التوسع في القنوات التليفزيونية وساعات المشاهدة التليفزيونية وأجهزة التليفزيون في البيوت زيادة قدرها ١٠٠٪ منذ نهاية الثمانينيات، ويرجع السبب في هذا الانتشار الكبير للتليفزيون في أقل من عقد من الزمان إلى انتشار المحطات الفضائية. ورغم عدم امتلاك جميع الدول أقماراً صناعية خاصة بها، فإن جميع الدول الآن يصلها بث المحطات الفضائية الخاصة بقمر صناعي أو أكثر، ومع ذلك لا تمتلك جميع البيوت في أنحاء العالم أجهزة تليفزيون أو يمكنها استقبال هذه القنوات؛ حيث إنه في المناطق الريفية التي يقل فيها وجود الكهرباء أو ينعدم - وخاصة في الدول ذات الدخل المنخفض في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية - يُعد الراديو (المزود ببطارية) هو أكثر الوسائل استخداماً بين الأطفال والبالغين. وفي المناطق التي يوجد بها القليل من أجهزة التليفزيون والفيديو، تكثر المشاهدة غير المنتظمة للقنوات التليفزيونية والفضائية في أماكن استقبال أخرى غير المنزل (على سبيل المثال في المقاهي، وفي التجمعات وغيرها).

أما في الدول التي ينتشر فيها التليفزيون، فيُعد التليفزيون هو أكثر الوسائل استخداماً وشيوعاً بين الأطفال. وفي الدول والمناطق التي يعيش فيها أغلب الأطفال في بيئة تزخر بالوسائط المتعددة مع تدفق الأجهزة الخاصة بالإعلام، لم يعد معظم الناس قادرين على إجراء مسح لتحديد عدد القنوات الفضائية التي تُبث عبر العديد من الدول، أو تحديد مدى

توافر القنوات الفضائية التي انطلقت مع محتوى إعلامي يستهدف جماعات معينة، وليس الأطفال والشباب فقط.

وخلال التسعينيات، أصبحت ألعاب الفيديو والكمبيوتر من أسرع الأنشطة التجارية الترفيهية نموًا وأكثرها ربحًا، فقد حظيت مبيعات الألعاب الترفيهية الرقمية بنصيب كبير من الأسواق في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر التسعينيات؛ حيث تجاوز إجمالي دخل شباك التذاكر في هوليوود، وعشرة أضعاف؟ الوقت المستهلك في إنتاج العمل التليفزيوني الخاص بالطفل (Kline 2000). ومع ذلك، تختص اليابان ـ وهي الدولة الرائدة في صناعة ألعاب الفيديو ـ بالربح الاقتصادي العائد من هذا المجال (Sakamoto ,2000).

لا توجد أرقام وإحصائيات دقيقة حول نسبة توافر أجهزة الكمبيوتر في العالم، وهناك بعض التقديرات التي تشير إلى أن نسبة مستخدمي الإنترنت ليست حديثة؟. وتشير تقديرات عام ٢٠٠٢ إلى أن حوالي ١٠٪ من سكان العالم يدخلون على الإنترنت على الأقل مرة كل ثلاثة أشهر، وذلك قبل إجراء الدراسة الاستقصائية (دراسات Nua الاستقصائية الخاصة بالإنترنت)، وهو الرقم الذي من المحتمل أن يكون قد ازداد الآن، وكما هو الحال مع العديد من وسائل الإعلام، نجد أن الدخول على شبكة الإنترنت موزع بشكل متفاوت للغاية. . على سبيل المثال، يُعتبر استخدام الإنترنت هو الأكثر شيوعًا في الدول التي تقع في شمال أوروبا وفي أمريكا الشمالية وأستراليا.

ويتم أيضًا تطوير أجهزة التليفزيون ـ والراديو ـ الرقمية في العديد من الدول، وهو ما يعني إمكانية توفير الدخول إلى نطاق عريض من القنوات التليفزيونية في المستقبل القريب.

علاوة على ذلك، هناك تقارب إعلامي متصاعد يقوم بتغيير الساحة الإعلامية برمتها؛ حيث إن العديد من الألعاب والصحف والمجلات والكتب والإذاعات والموسيقى والأفلام وبرامج التليفزيون متوافرة بالفعل على شبكة الإنترنت، وقد أصبح الدخول على الإنترنت أكثر سهولة وانتشارًا من خلال توافر الكابلات والتليفونات المحمولة.

لا يُعتبر التطور التكنولوجي الهائل السبب الوحيد وراء تغيير الساحة الإعلامية وتطويرها؛ حيث إن هناك إعادة هيكلة شاملة للأسواق الإعلامية في مختلف أنحاء العالم، تدفعها بشدة القوى الاقتصادية والمنافسة التجارية المتزايدة. لقد أصبحت الأسواق القومية تمثل جزءًا لا يتجزأ من هيكل القوى العالمية، ونادرًا ما شهدت مجالات أخرى مثل هذه العولمة السريعة. وهذا المعدل من النمو وتركيز القوى ـ كما هو الحال في مجال الإعلام والاتصالات ـ ازداد بشدة منذ فترة الثمانينيات. والواقع، أن سوق الاتصالات والإعلام تسيطر عليه الآن أقلية من التكتلات الكبيرة أو المؤسسات التجارية التي تعمل في جميع أنحاء العالم، وتعد التكتلات الأمريكية هي الأكبر والأكثر انتشارًا، غير أنه توجد مؤسسات

كبرى أخرى تعمل في العديد من الدول التي تتخذ من آسيا وبعض المناطق الأوروبية ـ التي لا تخضع للسيطرة الحكومية ـ مقراً لها .

إن الساحة الإعلامية المتغيرة لا تتميز فقط بالمزيد والمزيد من الإعلام والتكنولوجيا والخصخصة الاقتصادية والتركيز على الملكية الإعلامية، ولكن تقوم هذه التكتلات الإعلامية نفسها بنقل جزء كبير من المحتوى الإعلامي إلى الجمهور الكبير المتزايد في جميع أنحاء العالم. وهناك أجزاء من هذه البيئة؟ الرمزية ضمن ما يُطلق عليه " الطبيعة التفاعلية المزعومة " والمثال على ذلك شبكة الإنترنت، لكننا جميعًا نتعرض إلى حد كبير للروايات النمطية التي تُعرض بالتليفزيون مثل المسلسلات الروائية، وأفلام العنف، والدراما الحياتية التي تعالج مشاكل الحياة المنزلية، والأعمال التليفزيونية الواقعية، والرسوم الكرتونية. . . إلخ . ولا شك أن القنوات التليفزيونية والإنترنت وألعاب الكمبيوتر التي يتم بثها عبر الدول، تحظى بنسبة كبيرة من الإعلانات التجارية التي تشهد ازدياداً مستمراً .

لقد كان للانتشار الواسع للقنوات الفضائية، وألعاب الكمبيوتر، وشبكة الإنترنت، بالإضافة إلى البيئة الرمزية المتغيرة تأثير على الشعوب بشكل أو بآخر . وقد استهدف الاتجار الإعلامي المتزايد وعولمة المحتوى الإعلامي ـ ويُقصد به نقل المحتوى الإعلامي إلى جميع أنحاء العالم ـ الإمكانات المتدهورة لكل دولة على حدَة، وذلك فيما يتعلق بالإشراف على الناتج الإعلامي وتنظيمه، وكذلك تنفيذ السياسات الإعلامية القومية .

ونرى الإشارة في الدول التي تنتشر فيها الألعاب الرقمية والإنترنت بصورة سريعة ؛ حيث تبين تقارير الدراسات والبحوث أن نسبة مشاهدة التليفزيون بين الأطفال لم تنخفض إلى الآن، لكن استخدامات شبكة الإنترنت وألعاب الفيديو والكمبيوتر ـ وبالطبع أجهزة التليفون المحمول ـ هي استخدامات أخرى تُضاف إلى التليفزيون. وفي الوقت نفسه تشير الأبحاث إلى أن استخدام التليفزيون (بالإضافة إلى وسائل الإعلام) في المناطق التي تستخدم الوسائط المتعددة يختلف بشكل متزايد، فبينما يقل استخدام بعض الأطفال لهذه الوسائل (رغم توافرها)، نرى أن هناك أطفالاً آخرين متحمسون للألعاب، أو الدخول على شبكة الإنترنت، أو كليهما معًا . ومع ذلك يظل التليفزيون ـ بين جميع هذه الوسائل الإعلامية وغيرها ـ هو الوسيلة الأكثر شيوعاً(Johnsson-Smaragdi, 2001)، وتقوم الأغلبية المطلقة من الأطفال في الدول أو المناطق التي ينتشر فيها التليفزيون على نطاق واسع بمشاهدة التليفزيون كل يوم تقريبًا .

ونظرًا لأن اليوم يتألف من أربع وعشرين ساعة فقط، فإنه يزداد استخدام الأطفال في المناطق التي تنتشر بها الوسائط المتعددة لاثنتين أو أكثر من الوسائل الإعلامية في وقت واحد : (مثل المشاهدة مع القراءة، أو الاستماع إلى الموسيقى مع استخدام شبكة

الإنترنت . . . إلخ) (Rideout, Roberts & Foehr, 2005)، والأكثر من هذا أن العديد من الأطفال يتوافر لديهم جهاز تليفزيون (إلى جانب الأجهزة الأخرى الخاصة بالإعلام) في الحجرة الخاصة بهم؛ مما يجعل المرء يتساءل: لماذا يتم إضفاء صفة الفردية المستقلة على استخدام الإعلام وتصبح خارج سيطرة الوالدين؟ (Livingstone & Bovill, 2001, (NordicomSveriges Mediebarometer 2005

الآمال والمخاوف:

كيف تؤثر الساحة الإعلامية المتغيرة على إدراك الطفل وعاداته وقيَمه وهويته الثقافية وسلوكه . . . إلخ؟ لم يستطع أحد ولم يتوصل أي بحث إلى إجراء دراسة استقصائية لتقدير الموقف الكلي لهذا الأمر بالتفصيل، ولكن كل ما هنالك هو بعض الآمال والمخاوف.

لقد أثارت القنوات الفضائية ـ على سبيل المثال ـ الكثير من التوقعات بشأن وجود حرية أكبر في الاختيار، ووصول المعلومات إلى الجميع بشكل متساو، ولكنها في الوقت نفسه أثارت المخاوف من التوحيد القياسي، وخلق المزيد من وسائل الترفيه العنيفة، والإعلانات، والإباحية، وكذلك التمييز بين صورة الرجل والمرأة، والفئات الاجتماعية، والثقافات، والشعوب.

ولا تسري الآمال والمخاوف على جميع وسائل الإعلام، ولكن يعتمد ذلك على الناتج وشخصية هذه الوسيلة الإعلامية، فألعاب الفيديو والكمبيوتر ـ على سبيل المثال ـ لا تمثل امتداداً للصور المتحركة في الأفلام والتليفزيون فقط، ولكن في اللعب أيضاً.

وتعتمد الألعاب الإلكترونية على خصائص تفاعلية من ناحية أن لاعبها يمكنه التحكم في مسار اللعبة ونتيجتها من خلال عدة أوجه؛ ولذلك يذهب المتفائلون إلى الاعتقاد بأن ألعاب الفيديو والكمبيوتر تُعتبر ثورة تعليمية وتطبيقًا اجتماعيًا مختلفًا، كما أنهم ينظرون إلى هذه الألعاب على أنها بوابة ناجحة للعبور إلى المستقبل، وكذلك تدريب للأطفال والشباب على الحقيقة الافتراضية في عالم الإنترنت؛ مما يزيد من مهارات والشباب وإدراكهم وكفاءتهم الاجتماعية، وكذلك تزويدهم بإحساس أكبر بالقوة والتحكم في البيئة الرقمية المتغيرة، وتزويدهم بمقدار كبير من الطاقة في حياتهم.

بينما يذهب المتشائمون إلى أن محتوى ألعاب الفيديو والكمبيوتر يتسم بصورة شاملة للعنف والجنس والعنصرية. وهو الأمر الذي يؤدي إلى إمكانية ظهور العدوانية وانعدام الإحساس، والخوف؛ لدرجة أنها يمكن أن تدمر العمليات الذهنية والعلاقات الاجتماعية والثقافة، وهي أمور في غاية الأهمية بالنسبة للإنسانية.

أما الآمال والمخاوف المتعلقة بالإنترنت ووسائل الاتصال من خلال الكمبيوتر وعالم الإنترنت فهي مختلفة إلى حد ما، ويذهب المتفائلون إلى القول بأن شبكة الإنترنت تفتح بوابة للتعليم والثقافة وتنمية الفرد والاتصالات الاجتماعية، بالإضافة إلى أنها مصدر هائل للمعلومات والتعبير عن الذات، وبذلك فهي وسيلة للتنوير وتحقيق المزيد من الديمقراطية. ويتساءل آخرون عما إذا كان الإنترنت يجعل مستخدميه يعانون الإدمان والعزلة، كما أن هناك حقيقة تتمثل في أن العديد من الأطفال والبالغين يتعرضون لبعض المواد على شبكة الإنترنت والتي لا ينبغي الاطلاع عليها. ويرى البعض الآخر أن شبكة الإنترنت لا تتضمن بعض الخصائص التفاعلية فقط، بل أيضًا تحتوي على الكثير من الإمكانات والمحتويات مجهولة المصدر، وتتميز تلك المحتويات بسهولة توافرها، وتوزيعها المباشر في جميع أنحاء العالم، وعدم إمكانية التحكم فيها؛ ومن ثَم نجد أن جميع الأشياء السابقة تجعلها نعمة ونقمة في الوقت نفسه.

ربما يتسبب الإنترنت في اختراق الخصوصية، بل ويقف أيضًا وراء جرائم اقتصادية يقوم بها مجرمون غير معروفين، وربما يتعرض من يستخدم هذه الشبكة بانتظام إلى الاضطهاد في شكل حديث بغيض، وكذلك العنصرية والدعاية السياسية، والتمييز بين الرجل والمرأة، والتمييز بين الثقافات، والوصف المجاني للعنف، والتحريض على القيام بأعمال غير قانونية، وشرح لطريقة تعاطي المخدرات، وكيفية التسلح، والإباحية الصريحة، والأفلام الإباحية الخاصة بالأطفال.

نتائج البحث حول الساحة الإعلامية المتغيرة:

نظرًا لأن أحدًا لم يقم بإجراء بحث شامل يحتوي على إجراء وصف للموقف برمته، دَعُونا نحدد التركيز في مجال هذا البحث، ونطرح فقط بعض الأسئلة القليلة حول مظاهر الضرر الممكنة في الساحة الإعلامية المتغيرة. هل يوجد أي بحث يتضمن - على سبيل المثال - دليلاً يبرز المزيد من تصوير العنف بلا مبرر، أو المزيد من الإباحية المفرطة، أو توزيع الاتجاهات في الإعلان عن السلع، أو المزيد من التمييز في وصف الفئات العمرية، أو النوع، أو الجماعات العرْقية، أو الثقافات أو الأمم في البيئة الرمزية الجديدة؟

صور العنف:

إن مجرد الزيادة؟ في المحتوى الإعلامي تؤكد أن صور العنف والإباحية والإعلانات التجارية قد أصبحت أكثر انتشارًا، وذلك باستثناء القنوات الفضائية (المتخصصة في الرياضة، والأخبار، وبرامج الأطفال. . . . وغيرها). وغالبًا ما تحتوي القنوات الفضائية على المزيد من برامج التسلية التي تشتمل على العنف أكثر من القنوات العامة. دعونا نأخذ بعض الأمثلة القليلة من دولة السويد، حيث أظهر محتوى اثنين من

التحليلات ـ تم إجراؤهما على ست قنوات فضائية في السويد عامَيْ ١٩٩٥ و ١٩٩٧ على التوالي ـ أن صور العنف البدني كانت أكثر شيوعًا في القنوات الفضائية من التليفزيونات المحلية، وأكثر شيوعًا كذلك في قناة الخدمة العامة الوطنية التجارية من قناتَي الخدمة العامة القومية اللتين لا تشتملان على إعلانات تجارية (Cronstrom & Hoijer 1996, Cronstrom 1999). وقد وُجد أن نتائج العنف قد جاءت نتيجة الأعمال الخيالية، وغالبًا ما تشتمل برامج الرسوم المتحركة الخاصة بالأطفال على العنف أيضًا، وكذلك تشتمل برامج الخيال العلمي في القنوات الفضائية على صور العنف، وتستأثر الولايات المتحدة وحدها بإنتاج ما يتراوح بين ٧٠ـ٩٠ ٪ من هذه البرامج.

وأشارت دراسة أُجريت مؤخرًا على برامج الرسوم الكارتونية التي تقدمها أكبر خمس قنوات تليفزيونية بالسويد، إلى أن قنوات الخدمة العامة الوطنية ـ التي لا تعرض إعلانات تجارية ـ لا تقدم أية نوع من أنواع العنف على شاشاتها، وحتى إذا تم عرض أي صورة من صور العنف تكون في أغلب الأحيان من النوع الخفيف.

ويجب التأكيد على أن معظم برامج الأطفال في قنوات الخدمة العامة بالسويد لا تقتصر على الرسوم المتحركة، ولكنها تشمل برامج حية غالبًا ما يتم إنتاجها محليًا. ولكن إذا نظرنا إلى القنوات الفضائية التجارية التي يتم بثها إلى السويد من دول أخرى، يتبين لنا عدم وجود هذا النوع من البرامج الحية الموجهة للأطفال، وتكتفي تلك القنوات الفضائية بعرض برامج الرسوم المتحركة التي يتضمن معظمها وجود الكثير من العنف، وليست كل هذه البرامج مستوردة من الولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى أنها لا تراعى الفئات العمرية للأطفال. والواقع، أن تلك البرامج لم يتم إنتاجها خصيصًا للأطفال "الصغار"، والأطفال "في منتصف أعمارهم"، والأطفال "الكبار" على التوالي، لكنها موجهة إلى "جميع" الأطفال. علاوة على ذلك، وُجد أنه من الصعب فهم عدد غير قليل من برامج الرسوم الكارتونية وبرامج الرسوم المتحركة الخاصة بالأطفال التي تعرضها القنوات التجارية الفضائية، حيث تتسم بالسرعة الشديدة وقوة الصوت المفرطة، إلى جانب اشتمالها على العديد من الكلمات الصعبة، وبالطبع لها تأثيراتها المتعددة على فكر البالغين وعالمهم. (von Feilitzen, 2004a).

وبالنسبة لألعاب الفيديو والكمبيوتر، يوجد تنوع كبير في هذه الألعاب. وبعيدًا عن الألعاب التي تشتمل على العنف (Schierbeck & Carstens, 2000)، يفضل الكثير من الأطفال والشباب ومن قبلهم الصبيان الألعاب الإلكترونية التي تنتمي إلى النوع الذي يتسم بـ "الحركة أو القتال" و"الرياضة أو السباق"، وتلك التي تتميز بـ "فنون الحرب" و"المغامرة" و(Petrov 2000, Roberts et al. 1999)، وهي الأنواع التي تشتمل

علـى العـنف، حيث تتسم الألعـاب الـتي تنتمي إلى نوع " الحركة أو القتال " بأنها أكثر الألعـاب الـتي تـشتمل علـى العنف، والتي تهدف غالبًا إلى تقديم الكائنات الحية في شكل صور، " وذلك في مقابل الآلات، والقرود وغيرها " .

أمـا الأنـواع الفـرعية الأخـرى البـارزة الـتي تـدخل ضـمن نطـاق ألعـاب " الحركة أو القـتال" ، فيمكن أن يُطلق عليها اسم " الشخص الذي يضرب أولاً " ، حيث يتم ارتكاب العـنف في هـذه اللعـبة من جـانب اللاعـب، والأمر نفـسه ينطبق على " الألعاب القتالية " (Christofferson, 2000) .

لا يـساهم الإنتاج الإعلامي المتزايد وحده في إيجاد المزيد من صور العنف؛ حيث توجد أيـضًا دلالات علـى العـنف الإعلامـي المتزايد داخل النوع نفسه من المحتوى. فعلى سبيل المثال، أوضحت دراسة سويدية أن صور العنف في الأخبار في التليفزيون العام قد زادت في الفـترة مـا بين ١٩٧٩ و ١٩٩٣ ، وأن صور العنف المرئية في الأخبار قد زادت عن الضعف خلال تلك الفترة (Haijer ,1994) .

وقـد كـشفت اللقاءات التي أُجريت مع عدد من منتجي البرامج الإخبارية والصحفيين التليفـزيونيين أن العـوامل الـتي سـاهمت في انتـشار هـذه الظاهرة هي المنافسة المتزايدة بين القنوات، والمعايير الجديدة الخاصة بالمنتجين، والتكنولوجيا المتغيرة ، (فعلى سبيل المثال، أصبحت إمكانية الحصول على الرسوم التوضيحية أمرًا متاحًا وأسهل من قبل . وذلك من خـلال التـبادل الإخباري بين شبكات التليفزيون الأوروبية، وكذلك من خلال الكاميرات الـتي أصـبحت أخـف وأسهل في التعامل معها من المعدات الثقيلة الـسابقة الخاصة بالإنتاج التليفزيوني .

ومـن الأمـثلة الأخـرى الـتي تـشير إلى ازديـاد صـور العـنف مع مرور الوقـت، دراسة أمـريكية تـتعلق بـأفلام الرسـوم المتحركة التي تحددها MPAA (الجمعية الأمريكية للرسوم المتحركة) The Motion Picture Association of America حتى يتم قبولها لتكون صالحة لعرضـها للأطفـال الأصـغر سـنًا، وقـد استعرضت الدراسة كلاً من حجم ونوعية العنف المتـضمن في ٧٤ فـيلمًا للرسـوم المتحـركة يُـصنف مـن الفـئة "ج" (مـوجه إلى جمهـور المشاهدين)، والتي تم عرضها على المسرح في الفترة من ١٩٣٧ إلى ١٩٩٩ ، وتم تسجيلها بالإنجليـزية ويمكـن مـشاهدتها علـى أشرطة فيديو كاسيت في الولايات المتحدة الأمريكية، وكـان أول هذه الأفلام هو فيلم ديزني الشهير "سنووايت والأقزام السبعة" ، وكان آخرها " أنـا والملـك" . وتحـتوي جمـيع الأفـلام على بعض العنف، وعلى الرغم من تنوع محتوى العـنف في الأفـلام بـشكل كـبير ، فـإن هناك زيادة كبيرة ـ مع مرور الوقت ـ في معدل كمية العـنف الـذي وصـل إلى الـضعف تقـريبًا خـلال الفـترة مـن ١٩٣٧ إلى ١٩٩٩ (Yokota

Thompson &2000?)، ويمكن مشاهدة هذه الأفلام من خلال شرائها أو تأجيرها في العديد من الدول.

وفيما يتعلق بالألعاب الإلكترونية، فلا توجد دراسات طولية أجريت في هذا الصدد، غير أن الخبراء يرون أن أحد الاتجاهات التي ظهرت مؤخراً هو الألعاب المتنوعة التي تجمع بين أنواع الألعاب السابقة والحالية، وهناك اتجاه آخر يتعلق بالألعاب التي تتسم بالمزيد من الواقعية وتصوير العنف من خلال الأعمال الرسومية.

الدراما الحياتية والواقعية في التليفزيون:

أصبحت الدراما الحياتية التي تعالج مشاكل الحياة اليومية المحلية والأجنبية، والروايات التي يتم عرضها بالتليفزيون، والمسلسلات الدرامية التي تستقطب عدداً كبيراً من المشاهدين ـ الأكثر شيوعاً في جميع أنحاء العالم. ولا يرجع ذلك إلى الانتشار الهائل للقنوات الفضائية وأجهزة التليفزيون وحَسْب، ففي العديد من الدول تخاطب هذه المسلسلات الروائية ـ إلى حد كبير ـ قطاعاً أكبر من المشاهدين من النساء، وكذلك الرجال والشباب بصورة أكبر مما كان الأمر عليه من قبل. وقد أظهر العديد من هذه الدراما الحياتية والروايات والمسلسلات التليفزيونية جرأة متزايدة، كما تقوم في بعض الأوقات بعرض المزيد عن الجنس، والطلاق، والخداع، والثأر، والصراع على السلطة، والمعاملات الاقتصادية المشبوهة، والجريمة وغيرها في حلقة واحدة أو في بضع حلقات، ويتم تناول هذه الموضوعات بشكل يزيد عما يمر به الفرد في تجاربه الحياتية (von Feilitzen, 2004b).

بالإضافة إلى ذلك، يصاحب تلك الدراما الحياتية، والقصص القصيرة التليفزيونية في الفترة الأخيرة العديد من روائع "الدراما الواقعية" و"عروض الألعاب الحقيقية" و"المسلسلات التليفزيونية الواقعية". وأود أن أشير في هذا الصدد إلى ما ظهر مؤخراً من "الأحداث العالمية" في الدراما الواقعية التي انطلقت في فترة متأخرة من التسعينيات فصاعداً، والتي انتشرت بين الشباب، وبالتحديد عروض الألعاب الحقيقية مثل "سيرفيفر" و"بيج برذر" و"بوب ستار" و"بوب آيدل" و"ستار أكاديمي"، وغيرها من المسلسلات والبرامج المشابهة. وفي أشكال العرض التليفزيوني هذه يتم الاستعاضة عن الممثلين بـ "أشخاص عاديين"، بالإضافة إلى ذلك، لا يتم كتابة "الموضوع الرئيسي" بالشكل التقليدي للسيناريو.

وقد أثار الاتجاه الجديد من الدراما الحياتية والدراما الواقعية التليفزيونية الكثير من الجدل في عدد كبير من الدول، كما أثار أيضاً المزيد من القلق بشأن كيفية استقبال المشاهدين الصغار لهذه البرامج واحتمال تأثرهم بها؛ حيث إن الأطفال في جميع أنحاء العالم يقومون بمشاهدة برامج البالغين منذ سن مبكرة.

وقد تم انتقاد كل من الدراما الحياتية والدراما الواقعية التليفزيونية بأنهما تحاولان التركيز على الأحاسيس القوية من خلال تقسيم المحتوى ما بين الجنس، والعُرْى، والاختلاط الجنسي (وخاصة في المرحلة العمرية التي يكون فيها مرض ضعف المناعة المكتسب "الإيدز" موضع قلق واهتمام)، واللغة السخيفة، والعنصرية، كما يتم توجيه اللوم إلى تلك الدراما؟؛ لأنها تساعد على نشر التلصص والعري، وتساهم في ظهور معايير جديدة لأسلوب الحياة، وتعطي الأولوية لما يظهر للعامة، وللفتن، والمنافسة، والأنا العليا، والفردية، واضطهاد الأشخاص الآخرين، وبالطبع تؤدى إلى زيادة العنف الذهني ونشره. إن الكثير من أسهم النقد يتم توجيهها إلى الدراما التليفزيونية على وجه الخصوص، ليس فقط لأنها تُسمى " واقعية " ـ وهي على النقيض تمامًا تقوم بخلق الأحداث بصورة جوهرية ـ ولكن أيضًا لأنها تشجع على الظلم، والمضايقات، والانحلال. وهذا بالطبع يتنافى تمامًا مع معايير السماحة، والتضامن، والسلام في المجتمعات الديمقراطية.

ومن الأسئلة العامة التي طُرحت في المناقشات العامة ما يلي: ماذا يتعلم الأطفال والشباب من هذه المسلسلات التي يتم فيها عرض القيم والشخصيات بصورة تتنافى مع ما يُفترض تعلُّمه من خلال الأسرة والمدرسة؟ أليس من الخطأ بالنسبة للأطفال اكتساب مثل هذا الاتجاه، وهو الدخول في حياة البالغين؟ وهل تتأثر أفكار الشباب وأفعالهم بالقيم والأعمال و" النماذج " التي تقدم في هذه البرامج؟

الإباحية:

تنتشر الأفلام الإباحية على شرائط الفيديو والقنوات التليفزيونية الفضائية في العديد من الدول؛ ولهذا فقد أصبح وصولها إلى أطفال اليوم أسهل عما كان عليه الأمر في الماضي، كما أصبحت الإباحية على الإنترنت أحد الفروع التي تحقق أرباحًا هائلة. لقد كانت الإباحية دائمًا من أوائل الأشياء التي قامت باستغلال التكنولوجيا الجيدة المنتشرة (على سبيل المثال: الصور الفوتوغرافية، والأفلام، وشرائط الفيديو، والقنوات التليفزيونية الفضائية، والإنترنت) (Griffiths, 2000a)؛ ولهذا فقد استفاد عالم الإنترنت بصفة أساسية من منتجي الأفلام الإباحية ومستهلكيها من الذكور، ويُعتبر ذلك من وسائل اضطهاد المرأة. ونجد أيضًا أن العديد من الأطفال يتعرضون لمحتوى الإنترنت، وهو الأمر الذي يغضبهم أو يسبب لهم الإحراج، والأسوأ من ذلك أن هذا يدل على زيادة انتشار جرائم الجنس الناتجة عن الإنترنت (نفس المصدر).

وقد ركزت الدراسة التي أجريت على الإباحية العنيفة والإباحية ضد الأطفال على الإنترنت بشكل كبير على توافرها وانتشارها والأشكال المختلفة لإظهارها.

وعمومًا، فإن نسبة العنف المفرط، والإباحية المفرطة، والأحاديث العدائية (مثل النازية والعنصرية وإثارة الأقليات) تمثل نسبة صغيرة من محتوى الإنترنت، ولكن يمكن الوصول إليها على المواقع العادية عن طريق كلمات أساسية يتم البحث عنها من خلال محركات البحث المعروفة (Skjulstad, 2000). وقد أظهرت التحليلات المتكررة أن مادة الإباحية العنيفة تزداد على الإنترنت، وأنه بمرور الوقت سوف يصبح من السهل البحث عنها وتحميلها (Bjr2Jrnebekk & Evjen, 2000). أما بالنسبة للإباحية ضد الأطفال فإنها محرمة في معظم الدول، ورغم الجهود التي تبذلها وكالات تطبيق القانون والمنظمات غير الحكومية، فإن منتديات الشواذ جنسيًا - على سبيل المثال - لم ينخفض عددها على الإنترنت، بل على العكس من ذلك فهي تزداد يومًا بعد يوم (O'Connell, 2000).

الاتجاهات في الإعلانات:

لقد زادت صناعة الإعلانات بشكل كبير بسبب وجود عدد من القنوات الفضائية التجارية الجديدة، وبسبب وجود الألعاب الإلكترونية والإنترنت. ويرجع ذلك أيضًا إلى العديد من الأسباب، منها أن وسائل الإعلام تحتوي على الإعلانات التقليدية أو المنتجات التي يتم الإعلان عنها بين المسلسلات والأفلام، وكذلك لأن كلاً من المحتوى الإعلامي والإعلانات يهدفان إلى التقارب فيما بينهما (ويحدث هذا على الإنترنت على سبيل المثال)، وأيضًا لأن المحتوى الإعلامي نفسه يُعد جزءًا من المفاهيم الكلية للبيع (بما في ذلك تجارة الأغذية السريعة والألعاب والملابس... إلخ من الصناعات التي لها علاقة بالبرامج التليفزيونية والأفلام وألعاب الكمبيوتر).

يُعد كل من الاقتصاد والإعلانات من القوى الكبرى التي تؤثر على وسائل الإعلام الرقمية والسمعية والبصرية الخاصة بالأطفال؛ فعلى مدار العقود الماضية تم إطلاق سلسلة كبيرة من القنوات التليفزيونية الخاصة بالأطفال، مثل "نيكلودين" (Nickelodeon)، وتُعتبر قنوات "ديزني" الأكبر والأوسع انتشارًا في هذا المجال. هذه القنوات تديرها شركات "media moguls" الكبيرة، والتي أسست عددًا كبيرًا من فروعها في كل من أستراليا وأوروبا والشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية، وهذا هو السبب في تسميتها قنوات تليفزيونية عالمية للأطفال (Westcott ,2002). وقد بلغت فروع قنوات "نيكلودين" (Nickelodeon) حوالي ٩٠ مليون فرع؟ في أوائل عام ٢٠٠١ في أكثر من ٧٠ دولة (Viacom, 2001).

إن أحد أسباب تأسيس القنوات الفضائية العالمية الخاصة بالأطفال وانتشارها على مستوى العالم هو فكرة أن الأطفال في الدول والعائلات الغنية تكون لديهم مبالغ كبيرة من الأموال، ويحصلون عليها من خلال مصاريف الجيب الخاصة بهم التي يوفرها لهم الآباء،

أو من خلال التأثير على آبائهم لشراء ما يرغبون في الحصول عليه. وهذا العامل الاقتصادي يتسبب في انتشار الألعاب الإلكترونية والإنترنت. وبالرغم من ذلك، نجد أن الأموال الحقيقية التي يتم تحقيقها في صناعة وسائل الإعلام الخاصة بالأطفال ترتكز في التراخيص والاتجار، والأوكازيونات الدولية، وأفلام الفيديو المنزلية. على سبيل المثال، نجد أن برنامج "Pokemon" الشهير الذي يستمد فكرته من ألعاب الفيديو اليابانية "Nintendo" قد أصبح صناعة دولية تتضمن الأوراق التجارية، والكتب الكوميدية، والمسلسلات التليفزيونية، والأفلام، والملصقات، والرسومات البلاستيكية، والألعاب، وصناديق وجبات الغذاء، والتشيرتات، والأسطوانات المرنة والباعة الجائلين. والكثير من المبيعات الضخمة (Tobin, 2002). وقد قدمت مجلة "Screen Digest" البريطانية تقريراً بعنوان: "تجارة تليفزيون الأطفال The Business of Children,s Television" عام١٩٩٩ بهدف أن يكون أداة استراتيجية للممثلين في دنيا تليفزيون الأطفال، وقد ذكر التقرير ما يلي:

"إن مبيعات البرامج التليفزيونية الخاصة بالأطفال كبيرة، والرسوم المتحركة واحدة من أهم الفنون المستوردة في مجال برامج الأطفال، والواقع أن مبيعات البرامج التليفزيونية الخاصة بأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة مثل برنامج "The Teletubbies" حلت محل الملايين من المنتجات المرخصة التي كانت على أرفف محلات بائعي التجزئة. هذا، ويقلل الرعاة الرئيسيين للبرامج التليفزيونية الخاصة بالأطفال - وهي من البرامج المتميزة - من نفقاتهم على هذا النوع من الفنون؛ لأن عدد المشاهدين لها في نقص مستمر، والحرب شديدة من أجل توفير وقت للمشاهدين في أوقات الذروة" (Screen Digest, 2001a).

والأمر المهم هنا هو أن هذه الإعلانات تتشابك مع الرسوم الكارتونية والرسوم المتحركة والصور العنيفة؛ فمن منطلق صناعة وسائل الإعلام، تكون الحاجة إلى برامج الرسوم المتحركة، وتجارة إنتاج هذه الرسوم قد توسعت بطريقة مفاجئة على مدار العقود الماضية، أو كما قدمتها مجلة "Screen Digest" كتقرير آخر من تقاريرها، وأطلقت عليه اسم "الرسوم المتحركة. . تحدي المستثمرين" عام ٢٠٠١ والذي يستهدف الممثلين في دنيا البرامج التليفزيونية الخاصة بالأطفال:

"إن صناعة الرسوم المتحركة مجال استثمار جذاب، ويرجع هذا إلى أنها صناعة طويلة العمر وتتمتع بقدرتها على الانتقال والتصدير من دولة إلى أخرى، كما تتميز بقابليتها لتحقيق سيل من العوائد الإضافية، من خلال أفلام الفيديو المنزلية والنشر والألعاب وأنشطة التسلية الأخرى." (Screen Digest, 2001 b).

وعلاوة على ذلك، نجد أن الرسوم المتحركة المصممة على الطراز الياباني تفي

بالحاجات المتزايدة التي ترد على برامج الأطفال في العديد من الدول، وقد أظهر نجاح عرض كارتون "Pokemon" ازدياد نشاط هذا الفن منذ سنوات قليلة. هذا، وتشبه الرسوم الكارتونية اليابانية الرسوم المتحركة الأمريكية المثيرة والعنيفة على الأقل، إن لم تكن أفضل منها، بل وتفي عروض الرسوم الكارتونية اليابانية ـ وفقًا لتقديرات صناعة وسائل الإعلام ـ بحاجات برامج الأطفال الرخيصة، كما أنها تَلْقَى اهتمامًا متزايدًا في عروض التسويق. أما أشكال الألعاب والمنتجات الأخرى ذات الصلة، فهي بالكاد تروق للأولاد الذين تربوا على أفلام الفيديو. وقد تأثرت المنتجات الأمريكية الجديدة بالرسوم المتحركة المصممة على الطراز الياباني. (Rutenberg, 2001).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية علقت العديد من اللجان والمجموعات، وأبدت استياءها من الكَمِّ المتزايد للتسويق بالنسبة للأطفال. ومن هذه اللجان لجنة التجارة الفيدرالية (Federal Trade Commission (FTC، ووزارة العدل التي أجرت دراسة حول ما إذا كانت سوق صناعة الأفلام والتسجيلات الموسيقية والكمبيوتر وألعاب الفيديو تسوق وتعلن عن هذه المنتجات من خلال محتويات عنيفة توجهها إلى الأطفال. وقد أُثيرت قضيتان في هذا الصدد، وهما: هل هذه الصناعات تشجع منتجات يعترفون هم بأنفسهم أنها تتطلب حذر الآباء في الأشياء التي يمثل فيها الأطفال النسبة الأكبر من الجمهور؟ وهل هذه الإعلانات تستهدف جذب الأطفال والمراهقين؟ وقد توصل التقرير إلى أن الإجابات عن هذه الأسئلة تكون نعم على ثلاثة أقسام من صناعة التسلية. (FTC, 2000).

وبناء على ذلك، أصبح الأطفال هدفًا كبيرًا للتجارة. وفي عام ٢٠٠٠، أنفقت الشركات أكثر من ١٢ مليار دولار أمريكي على التسويق للأطفال داخل الولايات المتحدة فقط، وهو ما يمثل تقريبًا ضعف المبلغ الذي تم إنفاقه عام ١٩٩٢. وفي الوقت نفسه، تم تقدير نسبة تأثير الأطفال حتى سن الثالثة عشرة على عمليات الشراء بما يزيد على ٥٠٠ مليار دولار في العام (Center for Media Education 2000, Toland Frith & Mueller 2003) أو بمعدل ١٠ آلاف دولار لكل طفل (ناهيك عن المراهقين). وهذا التقدير يتضمن ما ينفقه الأطفال من أموالهم الخاصة، وتأثيرهم بشكل كبير على عمليات الشراء الخاصة بآبائهم (ويشمل ذلك السيارات، والإجازات، وأجهزة الكمبيوتر.. إلخ)، كما يتضمن أيضًا ما ينفقه الآباء على أولادهم.

ونتيجة لذلك، يزداد اهتمام المعلنين بدراسة الانتماء للعلامات التجارية مكتشفين أنه حتى الأطفال الرضع البالغة أعمارهم ستة أشهر، على سبيل المثال، يتعرفون على بعض الماركات التجارية، وأن الأطفال في سن الثالثة يطلبون من آبائهم شراء منتجات هذه الماركات التجارية بالذات. (Toland Frith & Mueller, 2003).

هناك تأثير كبير لصناعة الألعاب والملابس، وصناعة التسويق في أمريكا على حياة الأطفال في الدول الأخرى من خلال القنوات التليفزيونية العالمية للأطفال. وتصدير أفلام وبرامج الرسوم الكارتونية، والألعاب الإلكترونية، والإنترنت، والرسوم المتحركة والأطعمة المرتبطة بها.

برامج الأطفال المزيد والمزيد من الرسوم المتحركة:

لا توجد أبحاث كافية عن اتجاهات صناعة برامج التليفزيونات الخاصة بالأطفال على مستوى العالم، وقد أظهرت دراسة أجريت في هذا المجال أن البرامج التليفزيونية المخصصة للأطفال التي يتم إنتاجها داخل الدولة في أوروبا قد انخفضت في الفترة من ١٩٩١_١٩٩٥، حيث شهدت نسبة الواردات زيادة كبيرة (Blumler & Biltereyst 1997). وقد بلغت كمية الواردات الأمريكية نصف نسبة الواردات العالمية، وكانت معظم البرامج المستوردة برامج كارتونية.

كان الاتجاه إلى صناعة برامج للأطفال في أوروبا أقوى بين التليفزيونات العامة التي اعتمدت في تمويلها على جزء صغير من التمويل العام، وكان الاعتماد الأكبر بالنسبة للتمويل على الإعلانات وإيجاد رعاة للبرامج. ومع ذلك لم يقتصر هذا على نوع التمويل الخاص بالقناة، ولكن لعب البعد الثقافي دوراً كبيراً في ذلك. ففي أوروبا، كانت الدول الشمالية "حاسمة" في المحافظة على نموذج الخدمة العامة (أي كان هناك، بين أشياء أخرى، تنوع في البرامج فيما يتعلق بالأنواع والمحتويات وتقنيات الإنتاج ودولة المنشأ)، حيث بات واضحًا أن هناك اتجاهًا كبيراً بين قنوات دول الجنوب في أوروبا (وهي فرنسا، وإيطاليا والبرتغال، وإسبانيا) إلى استيراد البرامج التليفزيونية وأفلام الرسوم الكارتونية من الولايات المتحدة الأمريكية. وفي خارج أوروبا ـ في أستراليا واليابان على سبيل المثال ـ قدمت هذه الدول الكثير من برامج الأطفال المنتجة داخلياً.

في حالة وجود إنتاج غني ومتنوع من برامج الأطفال الجيدة المنتجة محليًا والتي تروق للأطفال وتُذاع في أوقات تناسبهم، فإنه سوف يستهوي الفئة الأصغر من الأطفال؛ حيث إن النسبة الأصغر من برامج البالغين التي يشاهدها الأطفال تكون نتيجة لرغبة الطفل الصغير في أن يجلس مع الأسرة أمام التليفزيون. يُفضل الأطفال أيضًا البرامج الجيدة المنتجة محليًا على البرامج المستوردة (Rydin, 2000)، ولا يفضل الأطفال ـ كما يعتقد العديد من البالغين ـ أن يكون البرنامج التليفزيوني عبارة عن كارتون في جميع الأحوال (von Feilitzen 2004a)، كما يحب الأطفال أفلام الرسوم المتحركة الجيدة، ولكنهم أيضًا يحبون برامج الحركة الجيدة. يستطيع الأطفال التمييز بوضوح بين البرامج الجيدة وغيرها؛ فتراهم يتجنبون البرامج السيئة، سواء الرسوم المتحركة أو البرامج الحية؛ ولذلك يجب إعطاء الأطفال فرصة الاختيار.

وعلى الرغم من ذلك، فإنه حتى في الدول التي تقدم تمويلاً كبيرًا لإنتاج برامج أطفال جيدة، يبدأ الطفل في إظهار اهتمام حقيقي ببرامج البالغين - وخاصة برامج التسلية والروايات - عندما يبدأ في الانخراط في مجموعة من الأقران، بالإضافة إلى انخراطه في الأسرة، وغالبًا ما يحدث ذلك في سن تبدأ من السابعة إلى التاسعة من عمر الطفل. وعندما تعرض القنوات برامج جيدة موجهة خصيصًا إلى المراهقين ما بين سن (٨/ ٩) وسن (١٢/ ١٣)، فإن الأطفال سوف يشاهدونها أيضًا، بالإضافة إلى مشاهدتهم لبرامج البالغين (MMS, 2005).

ولكن معظم المحطات والقنوات التليفزيونية في جميع أنحاء العالم لا توفر الدعم اللازم لإنتاج برامج جيدة للأطفال، وأحيانًا لا تعرض سوى برامج الرسوم المتحركة المستوردة، وأحيانًا أخرى يتم عرض برامج الأطفال في أوقات تتعارض مع الأوقات التي يشاهد فيها الأطفال شاشة التليفزيون، أي يتم عرضها في الأوقات التي لا يشاهد فيها البالغون التليفزيون، وبذلك تكون الفترات الزمنية لعرض البرامج القليلة الخاصة بالأطفال في أوقات غير مناسبة للأطفال. ونتيجة لذلك، يقوم الأطفال الذين يشاهدون التليفزيون على مستوى العالم بمشاهدة برامج البالغين في سن مبكرة، وتكون غالبًا هي برامج التسلية والروايات التي تُذاع بعد الظهيرة، وفي المساء، وفي وقت متأخر من الليل في كثير من الأوقات.

عمومًا، يكون الأولاد أكثر اهتمامًا بالبرامج الرياضية والمسرحيات الجادة وأفلام الحركة، وذلك على عكس الفتيات اللاتي يهتممن بمشاهدة الدراما الاجتماعية (مثل الدراما التي تعالج المشاكل الأسرية، والدراما الواقعية)، كما تفضل الفتيات مشاهدة برامج الترفيه التي تتميز بالرقة. هذا، وتُعد نسبة مشاهدة الأطفال للبرامج الإخبارية والتثقيفية أقل بكثير من نسبة مشاهدتهم للروايات المخصصة للبالغين.

صورة الجماعات السكانية والأمم:

لقد سألت من قبل عما إذا كان هناك أي دليل من خلال الأبحاث على أن هناك تمييزًا بسبب العمر، أو النوع، أو الجماعات العرقية، أو الثقافات أو الشعوب في الساحة الإعلامية المتغيرة؟ وببساطة يمكننا الإجابة عن هذا السؤال بأنه بالفعل يوجد دليل على وجود هذا التمييز.

أما بالنسبة للأطفال أنفسهم، فإن نسبة ظهورهم على الشاشة في وسائل الإعلام تُعتبر قليلة مقارنة بنسبتهم في عدد السكان، ويظهر هذا في القنوات الفضائية المتخصصة أكثر منه في القنوات القومية (von Feilitzen 2003). ومع ازدياد القنوات الفضائية، يكون هناك أيضًا اتجاه إلى استخدام الأطفال الذين يظهرون قليلاً على الشاشة في الأفلام الروائية أكثر

من الشباب والبالغين. علاوة على ذلك، فإن استخدام الأطفال في الأفلام الروائية قد تَسبَّبَ في غياب التنوع في تمثيل جنسيات الأطفال . على سبيل المثال في البرامج التليفزيونية الخاصة بالأطفال ، ومع ازدياد البرامج المستوردة من الولايات المتحدة الأمريكية ـ على سبيل المثال ـ يزداد تمثيل الأطفال ذوي الجنسية الأمريكية في برامج الأطفال التليفزيونية، أو يحدث العكس ولا تكون هناك جنسية للأطفال على الشاشة إطلاقًا؛ لأن العديد من البرامج يتم إنتاجها خصيصًا بهدف تصديرها إلى أكبر عدد ممكن من الدول، ومن ثَم يتم تنحية الجنسية جانبًا في مثل هذه الأمور، بحيث يستحيل تحديد جنسية الطفل على الشاشة (المصدر السابق).

لم يصبح تمثيل الأطفال في البيئة الرمزية قضية عرقية في تنوعها وغموضها وحسب، ولكن تصوير الأطفال في التليفزيون قد تغيَّر فيما يتعلق بعلاقاتهم وتفاعلاتهم مع الأشخاص الآخرين من حولهم. على سبيل المثال، هناك اتجاه في أن يكون تمثيل الأطفال في التليفزيون أكثر من ذي قبل ، ويعبر عن مشاعر عدم الارتياح، كما أنهم يدخلون في صراعات، خاصة مع تمثيل البالغين في التليفزيون (المصدر السابق).

وبالطريقة نفسها التي تقل فيها نسبة تمثيل الأطفال في وسائل الإعلام، أثبتت الدراسات والبحوث التي أُجريت في جميع أنحاء العالم أن الأشخاص الكبار، والنساء، والجماعات الدينية والعرقية، والأشخاص الذين يعملون بوظائف ذات أجور منخفضة يقل تمثيلهم في وسائل الإعلام أيضًا. وعلى العكس من ذلك، فإن الرجال من الطبقات الوسطى والعليا ومعظم طبقات السكان في المجتمع يكثر تمثيلهم إعلاميًا. ولعل التفسير الشائع لذلك هو أن المجموعات التي يقل تمثيلها في وسائل الإعلامي ـ والذين غالبًا ما يتم إبرازهم في صورة مبتذلة ومتحاملة ـ يحتلون مكانة وقيمة متدنية في المجتمع بشكل عام. وهذا يعني أن الثقافة ـ التي يمثل المحتوى الإعلامي الجانب الأهم والأكبر فيها ـ تعكس القوة الهرمية للمجتمع والقيمة والميزان الثقافي الخاص بتلك المجموعات.

ويمكن اعتبار هذه النسبة الإجمالية المتضائلة لبعض المجموعات السكانية في المحتوى الإعلامي نتيجة للسياسة والاقتصاد الإعلامي. إن التليفزيون وغيره من وسائل الإعلام التي تستهدف الجمهور العام ـ وخصوصًا القنوات التجارية ـ لا تميل كثيرًا إلى تمثيل الأطفال والكبار والنساء والمجموعات الدينية والعرقية والأشخاص الذي يعملون في وظائف ذات أجور منخفضة. . . إلخ. وإن وسائل الإعلام تضع هذه المجموعات في مكانة دنيا ، بالطبع ليس كجمهور ، ولكن كأشخاص يستحقون التمثيل في المحتوى الإعلامي، ولا يُنظر إليهم على أنهم أشخاص يجب الاستماع إليهم عند السعي إلى تحقيق المزيد من الديمقراطية.

ومع ذلك هناك حقيقة مثيرة للاهتمام ، وهي أن هناك وسيلة واحدة، واستثناء واحدًا، لا يكون فيها تمثيل الأطفال والشباب (والنساء) ضعيفًا، بل يكون تمثيلهم فيها أكثر من اللازم، وهي الإعلانات (Lunde ,1997, von Feilitzen ,2003). وبناء على ذلك تتضح لنا حقيقة ، وهي أنه رغم أهمية الأطفال والشباب بالنسبة لآبائهم، فإنهم لا يمثلون أهمية بالنسبة للمجتمع حتى يصبحوا ناضجين ـ على الأقل في المجتمعات الغربية ـ إلا لسبب واحد فقط وهو بالتحديد " الاستهلاك " .

بالنسبة لتمثيل الأمم الأخرى في وسائل الإعلام، أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن الدول المتقاربة من الناحية الثقافية والاقتصادية تكون ـ بطريقة أكثر إيجابية ـ أكثر تمثيلاً في وسائل الإعلام، في حين أن تمثيل الدول الأخرى في الإعلام يكون نادراً وبطريقة أكثر سلبية (كـ " الآخر " بالنسبة " لنا "). إن المدن الكبرى فقط على الخريطة العالمية هي التي تحظى بالاهتمام الإعلامي والإخباري. وهناك دول أخرى نادراً ما يرد ذكرها في وسائل الإعلام، حتى إن حدث ذلك يكون غالبًا بسبب حدوث كوارث أو صراعات في تلك الدول.

تأثيرات وسائل الإعلام:

كيف إذًا يتأثر الأطفال ـ والبالغون ـ بالمحتوى الإعلامي في الساحة الإعلامية المتغيرة؟ يجب التأكيد على أن المحتوى الإعلامي نادراً ما يكون له تأثير مباشر أو منفرد على أفعالنا. وبدلاً من ذلك، فإننا نأخذ من وسائل الإعلام العديد من الانطباعات الذهنية والمفاهيم والأفكار والمشاعر والخبرات التي تختلط بالمفاهيم والعادات والقيم والمشاعر الأخرى... إلخ، والتي نستمد جذورها من خبراتنا الشخصية ومن العائلة والمدرسة وجماعات الأقران والمؤسسات الثقافية الأخرى التي نتأثر بها بصورة أكبر من وسائل الإعلام. وتعتمد أفعالنا واتجاهاتنا وتصرفاتنا على جميع أنواع الانطباعات المختلفة التي تتكون لدينا من وسائل الإعلام، والأشخاص من حولنا، وخبراتنا الشخصية.

وبناء على ذلك، فإن وسائل الإعلام ليست صاحبة الدور الوحيد في تشكيل دور كل من الرجل والمرأة، أو هي التي تتسبب وحدها في نشأة العنصرية، وأشكال الظلم التي تكون مبنية على العمر، أو النوع، أو الاندماج الاجتماعي والثقافي، أو الاضطرابات الغذائية، أو ثقافة الاستهلاك، أو العزلة، أو الاغتصاب، أو الفقر، أو العنف، أو الحرب، وغيرها. إن وسائل الإعلام تقوم بدور كبير إذا كانت هناك عوامل أخرى في نفس الاتجاه، ولكن أحيانًا يكون دور وسائل الإعلام أكبر، خصوصًا إذا لم يكن لدينا خبرة خاصة بنا، أو عندما لا تتوافر لدينا معلومات، أو عندما لا نكون قادرين على تكوين رأي من خلال البيئة الخاصة بنا.

ولنأخذ بعض الأمثلة القليلة التي توضح ذلك: إذا لم نقم بزيارة دولة ما، ولم تمدنا الأسرة أو المدرسة أو الأصدقاء بمعلومات كافية عنها، يكون تمثيل هذه الدولة في وسائل الإعلام هو مصدر المعلومات الوحيدة لدينا، وهو الذي يشكل تصوراتنا عن الدولة التي نحن بصدد الحديث عنها (هذه التصورات يمكن أن تتغير بعد ذلك إذا ذهبنا بأنفسنا إلى تلك الدولة على سبيل المثال). وعندما يتعلق الأمر بدور كل من الرجل والمرأة، يتوافر لدينا العديد من الأفكار من خلال وسائل الإعلام. وفي الوقت نفسه، الرجال والنساء حولنا في كل مكان على مدار الحياة اليومية، وإذا عشنا في بيئة منسجمة وأقمنا علاقات طيبة مع آبائنا والأشخاص البالغين من حولنا، فإن طريقة البالغين في التصرف سوف تلعب دوراً أهم من دور وسائل الإعلام في تكوين هوية النوع الخاص بنا. ولكن إذا كانت علاقات الأطفال بآبائهم ومعلميهم والأشخاص البالغين من حولهم غير كافية أو متعارضة، فإن وسائل الإعلام سوف يكون لها تأثير أكبر عليهم.

الأمر نفسه ينطبق على الهوية الثقافية؛ فإذا كان الطفل متعمقًا في ثقافة أمته، واعتنى به مَنْ حوله بشكل يوافق ظروفه أو ظروفها، وكان له علاقات طيبة مع الأشخاص الذين يعيشون معه في نفس البيئة، فإن هذا الطفل أو الطفلة سوف يدركان ثقافتهما الخاصة أكثر من الأطفال الذين لا يعتني بهم أحد، والذين تتعارض مصالحهم مع الأشخاص البالغين من حولهم، والذين لم يشجعهم أو يزرع فيهم المجتمع الحماس، والذين لا يشعرون بالفرح أو السرور، والذين لا يجدون أمامهم طريقًا للمستقبل.

على الجانب الآخر لا تنعزل المجتمعات تمامًا عن بعضها البعض، ولا مفر أمامنا من أن نستفيد من بعض الانطباعات الذهنية من خلال وسائل الإعلام على المدى الطويل. ويتضمن هذا كلاً من الانطباعات الجيدة والمفيدة لوجودنا، كما يتضمن أيضًا المفاهيم المنحرفة من الصور العنيفة في وسائل الإعلام والتي تأتي إلينا من خلال الإباحيات العنيفة، والإعلانات، والأنماط الثابتة في وسائل الإعلام عن العمر والنوع والعرْق والدول الأخرى... وهكذا. وكما ذكرنا من قبل، سواء كانت هذه الانطباعاتَ الذهنية من وسائل الإعلام سوف تؤثر على اتجاهاتنا وأفعالنا وتصرفاتنا أو ربما لا يكون لها دور في ذلك على الإطلاق، فإن تكوين الاتجاهات والأفعال والتصرفات، يعتمد بشكل كبير على مدى التفاعل مع وسائل الإعلام، والبيئة الشخصية وعلاقاتنا مع الأشخاص حولنا، وخبراتنا العملية. وعلى الرغم من ذلك، فإن تأثير وسائل الإعلام - على المدى الطويل - يشبه قطرات الماء التي تتساقط على الحجر، القليل منها لا يؤثر على الحجر في شيء، ولكن تساقط قطرات المياه على نفس المكان لمدة أعوام متتالية سوف ينتج عنه في النهاية حدوث ثقب في الحجر.

الدراما الحياتية والدراما الواقعية:

لا يمكن أن تعطينا الدراسات التي أُجريت في هذا المجال معلومات كافية عن مدى تأثير وسائل الإعلام على الفرد، أو تحديد المجال الذي يحدث فيه تأثيرها. ففي معظم المناطق تكون الدراسات التي تُجرى لرصد هذا التأثير نادرة، كما أنه من الصعب الحصول على معلومات تفصيلية حول هذا الأمر.

بالنسبة للدراما الحياتية التي تعرض مشاكل الحياة الأسرية، والقصص التليفزيونية، والمسلسلات الدرامية، والدراما الواقعية، والبرامج التليفزيونية التي يجد فيها الشباب متعتهم وتسليتهم ـ تبين الدراسات والبحوث أن الأطفال والشباب يتابعون هذه البرامج سعيًا منهم لمعرفة كيف يعيشون حياتهم، سواء الآن أو عندما يصبحون بالغين، خاصة فيما يتعلق بالعلاقات بين الأشخاص والتفاعلات. يقوم الشباب بإشباع بعض فضولهم عن الحياة والناس من خلال هذه المسلسلات؛ فهم يتعرفون على بعض الشخصيات والمواقف والقيم، ويبعدون أنفسهم عن الآخرين، ويتأملون كيف تتصرف الشخصيات في المواقف المختلفة، وكيف سيتصرفون إذا حدثت لهم مواقف مشابهة لذلك. كما يجد الأطفال والشباب في مثل هذه المسلسلات مساحة يستطيعون من خلالها تحليل سلوك كل من الأبطال والأشخاص العاديين أمثالهم، كما يجدون أيضًا مساحة لتحليل العواطف والعلاقات الشخصية والحياة الجنسية وآليات قبولها أو عدم قبولها بالنسبة للمجتمع . . . إلخ. وبالإضافة إلى ما سبق، نجد أنهم يتحدثون أيضًا عن هذا النوع من المسلسلات مع الآخرين؛ لذلك، فإن الشباب من خلال مشاهدة الروايات التليفزيونية، يتعاملون مع هويتهم الاجتماعية، ويتأملون كيفية التعايش مع حياتهم الخاصة، في الوقت الحاضر وفي المستقبل. وقد ذكر بعض الأطفال أن المسلسلات تؤثر عليهم أيضًا بطرق أخرى، (von Feilitzen, 2004b).

الرسوم المتحركة:

كما ذكرنا من قبل، يتعلم الأطفال أيضًا من الرسوم المتحركة، ويجدون في بعضها ـ وليس جميعها ـ المتعة والتسلية. ولكن التسلية مجرد عادة؛ فالمحتوى الإعلامي ـ المسلي منه وغير المسلّي ـ يزود المشاهدين بالمعلومات، وتُعتبر إحدى الدراسات التي أُجريت على عدد من الأطفال في الأرجنتين في هذا المجال مثالاً على ذلك، حيث ذكر الأطفال أنهم يتعلمون الكثير من خلال الرسوم المتحركة، على سبيل المثال: كيف يتعاملون مع الآخرين؟ كيف يأكلون؟ كيف ينقذون الناس . . . إلخ. (Morduchowicz, 2002).

ورغم أن الأطفال يقارنون ما يشاهدونه في التليفزيون بشخصياتهم وخبراتهم التي اكتسبوها على مدار تربيتهم وثقافاتهم الخاصة، فإن الأطفال يفسرون المحتوى الإعلامي

وفقًا لـوجهات نظرهـم وفي ضوء ثقافتهم المحلية. وهذا يعني أن استقبال الأطفال ما يُطلق عليـه " المحتوى الإعلامي العالمي " (مثل الرسوم المتحركة المستوردة من الولايات المتحدة والـيابان أو الـدراما الحياتـية العالمية . . . إلخ)، قد كوّن لديهم مزيجًا من الأفكار والعادات والقيـم المـستمدة مـن وسائل الإعلام المحلية والعالمـية التي يتعرضون لها من خلال ثقافتهم والثقافات الأخرى. (Lemish, 2002).

الإباحية

لم تتوصـل الـبحوث والدراسـات المتعلقة بالإباحـية إلا إلى بعض النتائج القليلة حول مـدى تأثـر الأطفـال والـشباب بالإباحية. ورغم ذلك تشير كثير من النتائج إلى أن الإباحية والجـنس في وسـائل الإعـلام لهمـا تـأثير كـبير على أفكار الشباب واعتقاداتهم واتجاهاتهم وسلوكهم؛ وذلك لأنهم يغلب عليهم مقدار كبير من الفضول تجاه الجنس. (Wartella et al. 2000, Forsberg, 2000). والواقـع، أن التليفـزيون في العديد من الدول يعرض أفلام الجنس، ونادراً ما يحذر من مخاطرها. (Kunkel et al. 2000).

الإعلانات

مـن المعروف أن الإعلانات تؤثر على السلوك الشرائي، وهناك بعض التساؤلات المهمة الـتي يجـب طرحها في هذا السياق، وهي: في أي عمر يستطيع الأطفال تمييز الإعلانات من بـين المحتوى الإعلامـي؟ وفي أي عمـر يـدرك الطـلاب هـدف الإعـلان؟ وقـد توصـلت الدراسـات والـبحوث التي أُجريت حول هذا الأمر إلى العديد من الاكتشافات المتعارضة؛ لأن تلـك الدراسات قد أجريت على اهتمامات الأعمار المختلفة. وقد توصلت الدراسـات الـتي أجـراها أصـحاب الإعلانـات إلى أن الأطفـال لا يتأثـرون بها كثيراً، وأنهم يفهمونها ويفهمـون الغـرض مـنها في سن مبكرة. أما الدراسات التي أجرتها وكالات المستهلك فقد أثبـتت أن فهـم الأطفـال للغـرض المقـصود مـن الإعـلان يأتي نتيجة طبيعية للتطور المعرفي لـديهم، وهـذا يعـني أن الأطفـال قـبل سـن العاشـرة وحتى الثانية عشرة غير قادرين على استيعاب أهدافها ومقاصدها بالكامل. (Jarlbro 2001).

وقـد أوضـحت دراسـات أخـرى في هـذا المجال أن انشغال المستهلك بهذه الأمور ـ أي الميل لمشاهدة الإعلانات لمعرفة العلامات التجارية ولشراء الكثير وبغية الحصول على الكثير مـن الأشـياء والأمـوال . . . إلخ ـ يمكـن أن يؤدي إلى شعوره بالإحباط والقلق، ويمكن أن يصل الأمر إلى انخفاض مستوى احترام الشخص لذاته واعتزازه بنفسه، بالإضافة إلى انتشار الأمراض النفسية بين الأطفال. (Schor, 2004).

العنف الإعلامي:

كثير من الدراسات التي أجريت حول التأثيرات الضارة لوسائل الإعلام تهتم بصور العنف فيها.

الإنترنت: تناولت الدراسات التي أجريت حول شبكة الإنترنت عدداً من المتصفحين للإنترنت من بين الأطفال والمراهقين الذين تعرضوا لمواقع غير مرغوب فيها، أو تمت دعوتهم للدخول في أنشطة غير مرغوب فيها، أو تم تهديدهم عن طريق الإنترنت. وقد توصلت واحدة من تلك الدراسات إلى أن (٢٥ـ٥٠٪) من الشباب في الولايات المتحدة الأمريكية الذين يستخدمون الإنترنت بانتظام ـ وتتراوح أعمارهم ما بين (١٠ـ١٧) سنة ـ قد واجهوا مثل هذه الأحداث، وأن ربع هذا العدد تقريباً ممن ذكروا ما حدث لهم في هذا الصدد أكدوا شعورهم بالاستياء والخوف نتيجة هذه الأمور. (Finkelhor, Mitchell & Wolak, 2000). وقد أشارت إحدى الدراسات التي أجريت في مطلع عام ٢٠٠٠ على الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٩ـ١٦ سنة في كل من الدانمارك وأيرلندا والنرويج والسويد، إلى أن نصف الأطفال الذين يستخدمون الإنترنت قد زاروا مواقع إباحية أو مواقع ذات محتوى جنسي، سواء متعمدين أو عن طريق المصادفة، ولا يدهشنا أن معظم الذين يزورون هذه المواقع من بين الأولاد. بالإضافة إلى أن ثلاثة من كل عشرة أطفال ـ وغالباً من الفتيات ـ قد تلقوا تعليقات جنسية غير مرغوب فيها على الإنترنت، وغالباً ما تشعر الفتيات والأطفال الصغار بالاستياء الشديد إزاء هذه التصرفات، وقد ذكروا أنهم يفضلون عدم تعرضهم لمثل هذه الأشياء. ولعلنا نجد أن هذه الاتجاهات تتشابه عندما يتعلق الأمر بالمحتوى العنيف والمكروه للإنترنت. (Larsson, 2004).

أفلام الفيديو وألعاب الكمبيوتر: تم إجراء معظم الأبحاث والدراسات حول الألعاب الإلكترونية في العقد الأخير، ولم يركز على رصد تأثير العنف سوى عدد قليل منها؛ ولذا لا يمكن ببساطة تعميم نتائج الدراسات التي أجريت حول العنف في الأفلام والتليفزيون، واعتبارها مماثلة لتأثير العنف في الألعاب الإلكترونية. ويرجع هذا ـ بالطبع بالإضافة إلى أشياء أخرى ـ إلى العناصر المختلفة من التفاعلية واللعب ونوع التمييز... إلخ والتي تشترك جميعها في الألعاب الإلكترونية. ورغم أن الدراسات التي أجريت حول تأثير العنف في الألعاب الإلكترونية قد استخدمت عدداً من الطرق والوسائل، فإنه في الواقع لا توجد سوى أبحاث قليلة جداً حول التأثير طويل المدى لتلك الألعاب. علاوة على ذلك، فإن حقيقة التغير المستمر للألعاب تعني أن الاكتشافات المبكرة لهذه الدراسات التي أجريت على الألعاب الإلكترونية لا يمكن تعميمها على الجيل الجديد من ألعاب اليوم، التي تعتمد على المزيد من التكنولوجيا وتحتوي على عناصر متقدمة من شخصيات واقعية عنيفة.

وتـؤكد نـتائج بعـض الدراسـات الـتي أجـريت حول الألعاب الرقمية أن الأطفال الصغار يـصبحون أكثـر عدوانـية في الألعاب الأحدث، ولكن مثل هذا النوع من الدراسات اعتمد علـى نـوع واحـد مـن الطـرق. ومـن بـين الدراسـات القلـيلة التي أجريت حول الألعاب الإلكترونية الأحدث والأكثر عنفًا، تأتي بعض الدراسات لتثبت أن مثل هذه الألعاب يمكن أن تـساهم بـشكل كبير في إثارة روح العنف لدى الأطفال الأكبر سنًا والشباب. وفي الوقت نفسه، قـدمت دراسـات أخـرى نتائج متعارضة وغير حاسمة في هذا الصدد. (على سبيل المثال الدراسـات التالـية: Anderson 2004, Ask, Augoustinos & Winefield 2000, Griffiths 2000b, Kline 2000, Lager & Bremberg 2005, Sakamoto 2000).

الـسينما والتليفـزيون: هـناك العديـد من الأبحاث التي أجريت وما زالت تُجرى حول الـسينما والتليفـزيون منذ الثلاثينيات من القرن الماضي، ويبلغ عدد الدراسات التي أجريت على محتويات العنف وآثارها حوالي ٢٠٠٠ دراسة على الأقل، وتذكر بعض التقارير أنها قـد تصل إلى أربعة آلاف دراسة. وعند أخذ ذلك في الاعتبار، فإن هذا يعني أن النتائج التي توصـلت إليها الدراسات التي أجريت حول العنف في السينما والتليفزيون كانت مبنية على مجمـوعة مـن الدراسـات ذات نظـريات وطـرق مخـتلفة تـصب اكتشافاتها في نفس الاتجاه. (الـنص المختـصر التالـي - حـول " التقلـيد "، و" العدوانـية "، و" الخـوف "، و" التـصورات "، و" الـتعوُّد " - يعتمد على الآراء ووجهات النظر السابقة مثل: von Feilitzen 1994 and 2001, and articles in Carlsson & von Feilitzen 1998).

في الـبداية يجـب أن نوضـح أنـه من خلال الدراسات والبحوث غالبًا ما يظهر العنف في وسـائل الإعـلام كعـنف مرئـي وظاهـر وجـسدي، والـتهديدات التي تأتي من خلاله مثل الـتهديد بالقـتل أو الرمـي بالرصـاص أو الـضرب وغيرها. وغالبًا ما يُدرس هذا النوع من العـنف في وسـائل الإعـلام في برامج وأفلام التسلية والروائيات، ونادرًا ما يتم التركيز على العـنف النفـسي أو الهيكلي أو علاقات الـسلطة، حتى لو وجدت بعض الأمثلة على ذلك، وكـذلك هـناك أبحاث قليلة أجريت على العنف الإخباري، رغم أنه قد حظي بأهمية كبيرة في الأيام الأخيرة؛ لأنه في ازدياد مستمر.

التقلـيد: أثبـتت الدراسـات أن أعمـال العـنف في وسـائل الإعـلام يمكـن أن تؤدي إلى التقلـيد، وخاصة بين الأطفال الصغار. ومعظم الناس الذين يتعاملون مع الأطفال الصغار يلاحظـون أيضًا أنهم غالبًا ما يقلدون ما يشاهدونه في التليفزيون أو في الأفلام، ولا شك في هذا.

مـع ذلـك لا يمكـن المساواة بين التقليد والعدوانية، وهذا يعني أن المشاهدين يندمجون في المفاهيم والأفكار والقيم التي تؤثر على الـسلوك العدواني الدولي.

ورغم أن العنف في وسائل الإعلام قد يدفع بعض الأطفال الصغار لقول أو فعل أو محاكاة كل شيء يشاهدونه، فإن هذه الدوافع تكون في معظم الأحيان قصيرة المدى ، وأقل شيوعًا كلما كبر الطفل.

علاوة على ذلك، لا يكون التقليد نموذجيًا في كل الأوقات، كما أنه لا يمكنك تعلّم أشياء كثيرة من خلاله، ولكنه أحيانًا ما يكون نموذجيًا أو يقوم بوظيفة تعليمية؛ فالتقليد واللعب عاملان أساسيان في السياق الاجتماعي، وغالبًا ما يقلد الأطفال الكبار كي يتعلموا منهم كيفية التصرف، ولكن يقوم التقليد في بعض الأحيان بوظيفة الدافع أو المحرر للتنفس من الانطباعات. إذا كانت الانطباعات التي يحصل عليها الطفل من الأفلام أو البرامج قوية للغاية على سبيل المثال.

وبناء على ذلك، فإنه من الضروري أن نقدر مشكلة ظاهرة التقليد، ويجب على الباحثين وغيرهم من البالغين أن يفكروا في أنواع التقليد التي تكون مرغوبًا فيها، والأنواع الأخرى التي يمكن أن يكون لها دور إيجابي في الحياة اليومية للأطفال وفي السياق الاجتماعي، ولكن يجب ألا يُسمح بأن يزيد التقليد عن حده ، أو أن يتسبب في إلحاق الضرر بالآخرين.

كما يمكن أيضًا أن يقوم الشباب والبالغون بمحاكاة " أفكار الانحراف " عند ارتكاب أعمال العنف. والمقصود من ذلك الأفكار أو النماذج التي يمكن أن يستخدموها إذا كانوا يعتقدون أنهم سوف يحتاجون إلى هذه المعرفة. هناك العديد من الأمثلة على مثل هذا النوع من الدراسات والخبرات الأخرى، ولكن لا تكون وسائل الإعلام وحدها هي التي تسبب في الحاجة إلى هذه المعرفة، ولا تكون هي موضع المشكلة عندما نشعر بها.

العدوانية: هناك آلاف من الأبحاث والدراسات يتم إجراؤها في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأيضًا في دول أوروبا الغربية واليابان وأستراليا، والتي تؤكد على أن العدوانية تُولّد نتيجة زيادة العنف في وسائل الإعلام ، كما تؤكد أيضًا على وجود علاقة وثيقة بين مشاهدة مزيد من أعمال العنف في وسائل الإعلام وبين العدوانية. ليس هناك شك في وجود مثل هذه العلاقة؛ ولكن السؤال المهم الذي يطرح نفسه هو: هل العنف الذي يظهر في وسائل الإعلام هو الذي أدى إلى مثل هذه العدوانية ، أم على العكس يتطلع الأفراد العدوانيين بطبعهم إلى تقليد العنف الذي يظهر في وسائل الإعلام؟

لا تؤيد تلك الدراسات وجهة النظر التي ترى أن العنف في وسائل الإعلام يُعتبر السبب الرئيسي في وجود العنف في المجتمع. ولا تُظهر تلك الدراسات أن العنف في وسائل الإعلام يلعب أي دور مهم في ظهور العدوانية، بل على العكس من ذلك تُظهر معظم الدراسات أن العنف الذي يظهر في برامج التسلية يقتصر دوره على المساهمة فقط - على

كل من المدى القريب والبعيد ـ في زيادة العدوانية لدى بعض الأشخاص في بعض الظروف والمواقف المعينة.

وتكمن السمة المميزة لمعظم الدراسات التي أُجريت مؤخراً في أنها تتألف من دراسات ميدانية طولية؛ بحيث يتم فيها تعقب نفس الأشخاص من أجل تحليل العلاقات العادية على المدى البعيد، كما يتم التركيز أيضاً عند إجراء تلك الدراسات على التفاعل بين الإعلام وبين الأسرة والمدرسة والمجموعات. وتشير الدراسات ذات المدى الطويل إلى أن مشاهدة العنف في وسائل الإعلام توضح إلى حد ما ـ أن حوالي نسبة من (٥ ـ ١٠) في المائة على ـ الأكثر من الأطفال والشباب الصغار يتأثرون على مدار الوقت بمشاهدة ذلك العنف من خلال زيادة النزعة العدوانية لديهم، بينما يعتمد ما يتراوح بين (٩٠ ـ ٩٥) في المائة على الأقل من العنف والعدوانية على عوامل غير وسائل الإعلام. وبناء على ذلك، يُعتبر العنف في وسائل الإعلام عاملاً ثانوياً غير مباشر في التفاعل المعقد الذي يظهر في الظروف والعوامل المهمة الأخرى.

ومن الأمثلة التي يمكن أن نسوقها لتلك العوامل أن المجتمع الغربي يركز بصورة كبيرة جداً على الاستهلاك، وهو الأمر الذي يدفع إلى السرقة والجرائم الاقتصادية الأخرى؛ حيث يصبح العنف وسيلة لكسب المادة، كما تلعب البطالة بين الشباب دوراً مهماً في هذا الصدد.

ومن العوامل الأخرى التي تلعب دوراً رئيسياً في انتشار العنف، أن الآباء وغيرهم من كبار السن لم يعد يُنظر إليهم على أنهم قدوة ومَثَل يحتذي به كما كان الحال في السابق؛ حيث أصبح الكبار غائبين حالياً. علاوة على ذلك، نجد أن الشاب قد أصبح يتمتع بالاستقلالية إلى حد كبير في هذا العصر، كما أصبح هناك ما يُطلق عليه الصحبة والجماعات التي يؤثر أفرادها في بعضهم البعض. وبالإضافة إلى ذلك، أصبح التمييز العنصري منتشراً بصورة كبيرة الآن، ليس فقط بين الأطفال والكبار في العالم الغربي، ولكن أيضاً في العديد من البلدان الأخرى، على سبيل المثال: بين الأقليات العرقية والمهاجرين من ناحية، والغالبية العظمى من السكان من الناحية الأخرى. وبالطبع، تعتبر المشروبات الكحولية والمخدرات والحصول على الأسلحة عوامل أساسية من عوامل اقتراف الجرائم.

وبناء على ذلك يلعب العنف في وسائل الإعلام دوراً كبيراً في مساندة الآفات التي تظهر أساساً بسبب الظروف الأخرى، الأمر الذي يؤثر بدوره على الأطفال والشباب الصغار الذين يعانون من اضطراب العلاقات الأسرية أو العلاقات داخل المجموعة، أو الصحبة، أو المدرسة.

الخوف: على الرغم من عدم مساهمة العنف الذي يظهر في وسائل الإعلام في انتشار العدوانية أو تقديمه للطرق والوسائل التي يتم بها ارتكاب الجرائم بالنسبة للعديد من الأطفال أو الشباب أو الكبار، فإن هناك أنواعًا من التأثيرات التي يلعبها العنف في وسائل الإعلام تستحق الانتباه والدراسة.

يُعتبر الخوف أحد تلك التأثيرات؛ حيث يرغب العديد من الأطفال والشباب في الشعور بالخوف إلى حد ما، أي أن يشعروا بالخوف بطريقة مثيرة؛ لذلك يلجئون إلى مشاهدة أفلام وبرامج التسلية. وبعض الشباب أيضًا يرغبون في مشاهدة أفلام الرعب بسبب رغبتهم في الشعور بالخوف الذي يصل إلى درجة الرعب. ولكن تعكس العديد من الدراسات بما لا يدع مجالاً للشك أن العنف الذي تبثه برامج التسلية يمكن أن يتسبب في الشعور بالخوف لدرجة تفوق ما تمناه المرء، فقد يصل الأمر إلى درجة عالية جدًا من الفزع والهلع، حيث تلعب مشاهد القتل وإطلاق النار والضرب والأجواء المرعبة والأقنعة والظلام وغيرها من العناصر الأخرى دورًا كبيرًا في خلق تأثير مرعب غير متوقع. ويذكر معظم الأطفال والشباب بأنهم يشعرون أحيانًا أو طيلة الوقت بالرعب أو الخوف الذي يرونه في مشاهد العنف.

وفي هذا السياق من الضروري التأكيد على أن العديد من الكبار يتجاهلون هذا النوع من العنف، في حين أنه يجب معالجة جميع أنواع العنف والتعامل معها. كما أن العنف المتكرر الذي لا يتم التعامل معه في الوقت المناسب يمتزج في داخلنا، وبالتأكيد سوف يظهر عاجلاً أم آجلاً من خلال إحدى الطرق الأخرى، ومن غير المستبعد أن يظهر ذلك في صورة شك أو ألم أو عدوانية.

بالإضافة إلى ما سبق، يمكن أن يتسبب العنف الذي يظهر في الأخبار في إحداث الرعب أيضًا؛ حيث نشعر جميعًا بالخوف بسبب الصور الحقيقية للعنف التي تظهر في الأخبار من حين لآخر. وتعتبر هذه المشاهد والصور العنيفة مسألة ضرورية في هذا الصدد؛ حيث نصدم برؤيتها أحيانًا. كما يُعتبر الشعور بالخوف هبة وغريزة بيولوجية، يمكن أن تكون مفيدة أحيانًا، ووسيلة للبقاء، وباعثًا على حماية أنفسنا وتحصينها، ووسيلة لدفع المجتمع على التغيير. ولكن من المعروف أنه من غير المناسب أن يتولد لدينا الشعور القوي بالخوف لدرجة تعوق إرادتنا على فعل شيء ما.

تشير البحوث والدراسات إلى أن الأطفال والشباب يصبحون أكثر خوفًا ورعبًا من خلال العنف الخيالي، عنه من خلال العنف الحقيقي الذي يظهر في الأخبار والبرامج المعلوماتية والإخبارية الأخرى. ويجسد ذلك مع غيره من الأشياء والعوامل الأخرى حقيقة أننا أصبحنا نشعر بمزيد من الرعب والخوف إذا كان العنف يرتبط بخبراتنا الخاصة، أو كان

يقدم فرصًا وإمكانات يمكن تقليدها. ولكن بالنسبة للأطفال، لا تقدم الأخبار إمكانات يمكن تقليدها مثلما تقدم القصص الخيالية، حيث يقع ما تبثه الأخبار بعيداً عن خيال الطفل وخبرته. ولكن عندما يرى الطفل أن الأحداث التي تظهر في الأخبار قريبة من خبرته النفسية والثقافية والجغرافية - أو عندما يشعر الطفل أن ما يشاهده يمكن أن يحدث لنا أو في بيئتنا - حينئذ يصبح العنف الحقيقي الذي يظهر في الإعلام أكثر رعبًا من العنف الذي يظهر في الأعمال الخيالية.

وحتى إذا كان العنف الذي يظهر في الأعمال الترفيهية يتسبب في إحداث الشعور بالمزيد من الخوف، فإن العنف الحقيقي الذي يظهر في وسائل الإعلام يكون أكثر رعبًا وأشد وطأة من غيره. ونظرًا لعدم قدرتنا على تنحية الواقع جانبًا، فإننا يمكن أن نعتبر أن ما يحدث في الأخبار على أرض الواقع ما هو إلا مجرد خيال، مثله مثل العنف الخيالي الذي يحدث في برامج التسلية.

التصورات: علاوة على ما سبق، يمكن أن يتسبب العنف الفكري والمفاهيمي الذي تحمله وسائل الإعلام في بث مفاهيم خاطئة عن العنف الحقيقي. فعلى سبيل المثال، يشير الكثيرون إلى حقيقة أن الأطفال يمكن أن يحصلوا على مفاهيم وأفكار خاطئة - عند مشاهدتهم لأعمال وأفلام الحركة - عن مدى حقيقة عواقب الأحداث الدرامية؛ حيث تظهر الأجسام في أفلام الحركة قوية، وتبدو قادرة على تحمل كل شيء، ولكن في الحياة الواقعية يمكن أن تتسبب ركلة أو ضربة في إحداث تبعات وعواقب وخيمة.

وتشير الدراسات إلى أن كلاً من الأطفال والشباب والكبار يمكن أن يحصلوا على مفاهيم خاطئة عن كيفية العنف العام في المجتمع، وعن هؤلاء الذين يقومون باقتراف الجرائم وارتكاب العنف؛ ولذا يمكن أن يُرسخ العنف الإعلامي أفكاراً بأن هناك أشخاصًا يَتَّسمون بالعنف الشديد، ويقترفون أعمالاً أكثر عنفًا مما هو موجود في الحقيقة على أرض الواقع. وذلك يتسبب بدوره في خلق الخوف داخل المشاهد؛ مما يجعله ضحية لذلك، علاوة على أن هذه الأفكار الخاطئة تدفع الفرد إلى الاعتقاد بأن البيئة من حوله أصبحت تشكل تهديداً على حياته. كما توجد العديد من الأبحاث التي أكدت على أن تلك الأفكار الخاطئة أدت إلى خلق ألم معنوي ونفسي بين المواطنين، ومن ثَم وجهت هذه الأبحاث الدعوى إلى الحفاظ على القانون والنظام.

التعوُّد: يُعتبر التعود العاطفي والمعرفي للعنف الإعلامي أحد أنواع العنف الأخرى التي تناولتها الدراسات العديدة؛ حيث يذكر الشباب أنفسهم بأنهم قد أصيبوا بحالة من التعود تجاه العنف الإعلامي، وأصبحوا في حالة من الألفة معه، وبناء على ذلك تؤدي مشاهدة المزيد من العنف الإعلامي إلى ارتفاع مستوى التسامح مع ذلك العنف الإعلامي؛ ومن ثَم

يتطلع البعض إلى مشاهدة أنواع أخرى من الإثارة والعنف أكثر قوة وعنفًا مما اعتادوا عليه في وسائل الإعلام. ونظرًا لتسابق الإعلام على المنافسة بهدف الحصول على أكبر قدر من نسبة مشاهدة الجمهور، فإنه يقوم بعرض المزيد من أفلام وبرامج العنف والإثارة.

الاستياء من العنف في وسائل الإعلام: في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى أنه من الضروري التأكيد على أن البحوث والدراسات التي أجريت في هذا الشأن لا تدعم فكرة أن جميع الأطفال أو المراهقين أو البالغين يحبون أفلام وبرامج العنف. فعلى سبيل المثال، تم إجراء أحد الأبحاث عام ١٩٩٥ بمدينة موسكو في روسيا على عدد من الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٤ ـ ١٧) سنة، وأظهرت نتائج هذا البحث أنه على الرغم من أن الشباب والأطفال هذه الأيام شغوفون بسينما العنف والوحشية والدماء، وعلى الرغم أيضًا من مشاهدة الشباب لعدد كبير من أفلام العنف ـ فإن حوالي ٣٠٪ فقط منهم ذكروا أنهم " يحبون مشاهدة هذه النوعية من الأفلام "، بينما ذكر معظمهم بأنها ليست جيدة أو سيئة للغاية، بل ومنهم من عبر عن كرهه الشديد لتلك النوعية من الأفلام (Tarasov 2000).

قليلاً ما يحدد الجمهور اختيارًا مناسبًا تتساوى فيه كافة العناصر الإعلامية باستثناء العنف، بما في ذلك العناوين الرئيسية والدعاية ووقت البث والقيمة الشهيرة؟ والتناول. . . إلخ. وبمقارنة أعداد المشاهدين الأمريكيين الذين يشاهدون أفلام العنف مع أعداد المشاهدين الذين لا يشاهدون دراما العنف التي تُبث في التليفزيون الأمريكي، تبين أن أكثر من نصف عدد المشاهدين الأمريكيين يفضلون مشاهدة الدراما التي لا تحتوي على مشاهد عنف (Gerbner,1997). وتشير الأرقام إلى أن هذه التقديرات نفسها تنطبق على المجتمع السويدي هو الآخر.

تشير نتائج أحد التحليلات التي أجريت في الولايات المتحدة إلى أن العنف يوجد كفكرة أساسية في البرامج التي يتم تصديرها إلى بعض الدول الأخرى، وذلك على خلاف ما هو موجود في البرامج التي يتم بثها في داخل الولايات المتحدة الأمريكية. كما تلعب مسألة التركيز واللهث وراء امتلاك وسائل الإعلام دورًا رئيسًا في الحيلولة دون نجاح الوافدين الجدد في هذا المجال، والشركات الصغيرة وشركات الإنتاج البديلة في السوق الداخلية؛ حيث تلجأ هذه الشركات إلى قطاع الفيديو والبيع في الأسواق الخارجية. كما تحتاج منتجات هذه الشركات إلى العنصر الدرامي الذي لا يتطلب ترجمة، ويلائم العديد من الثقافات بقدر الإمكان. وهذا العنصر الدرامي هو العنف؛ لذا فإنه يمكن القول بأن التسويق العالمي هو الذي يدفع إلى العنف، وليس مسألة الحصول على الشعبية (نفس المصدر).

وتعتمد تلك الأفكار السابقة على بعض الأبحاث والدراسات التي أجريت في العديد من بلدان العالم، والتي تشير إلى أن معظم الأطفال والكبار يفضلون الدراما التي يتم إنتاجها محليًا ـ بشرط أن تكون مثيرة وجيدة ـ بدلاً من الأعمال التي تحتوي على العنف ويتم استيرادها من البلدان الأخرى (Lamb ،1997).

التمثيل المتباعد والمتباين للجماعات السكانية: كما ذكرنا سابقًا، يعتبر العنف البدني والمرئي والواضح من أشكال العنف الإعلامي المشار إليه سابقًا في المناقشات العامة والأبحاث، بما في ذلك جرائم القتل والدماء وإطلاق الرصاص والقتال وسفك الدماء والمجازر. . . إلخ. ومع ذلك، فإنه بصرف النظر عن العناصر البدنية للعنف الذي يُبث في وسائل الإعلام المتزايدة، هناك أشكال أخرى من العنف لم تحظَ بقدر كبير من الاهتمام والدراسة؛ والمقصود بذلك العنف العقلي الكامن والعنف البدني الذي لا يمكن التعرف على مرتكبيه أو حتى ضحاياه، والذي يُعد من الصعب كذلك تحليل دوافعه أو عواقبه؛ وذلك نظرًا لتأصله في الثقافة والمجتمع على نحو واسع.

لم أقدم سوى مثال واحد على هذا النوع من العنف، وذلك عندما كنت أتحدث عن صورة الطفل في وسائل الإعلام. ويمكن النظر إلى الحقيقة القائلة بأن صورة الطفل في وسائل الإعلام يتم تقديمها بشكل سيئ؛ نتيجة أن الإعلام يمارس شكلاً من أشكال العنف الرمزي أو الاضطهاد الثقافي ضد الطفل، كما يمكن كذلك النظر إلى حقيقة سوء تصوير وتمثيل الأقليات في الإعلام، وتقديمها بشكل مبتذل على أنها نوع من أنواع العنف والاضطهاد.

إننا لا نعرف الكثير عن تأثير تلك الصور التي تُبث في وسائل الإعلام، ولكننا نعلم أن الأطفال أنفسهم ليسوا إيجابيين دائمًا تجاه الطريقة التي يتم تقديمهم بها في وسائل الإعلام. على سبيل المثال، ذكر غالبية الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١١ ـ ١٦) سنة، والذين تناولهم البحث الذي تم إجراؤه على نحو واسع داخل الولايات المتحدة الأمريكية بأنهم يقترفون الجرائم ويتعاطون المخدرات، ويرتكبون أعمال عنف عندما يشاهدون الأطفال في التليفزيون يرتكبون أعمال العنف. (Children Now ,1994). ووفقًا لإحدى الدراسات الأمريكية الأخرى يرى الشباب الذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٠ ـ ١٧) عامًا أن هناك عدم مساواة في التصوير الإعلامي للطبقات الاجتماعية والوصف اللغوي والعرقي. كما يؤمنون بشكل قاطع بأنه من الضروري للأطفال أن يشاهدوا الأشخاص الذين ينتمون لنفس العرق الذي ينتمون إليه على شاشات التليفزيون. ويصف أحد الشباب الذي ينتمي إلى فئة الأفرو ـ أمريكيين هذا الأمر قائلاً: "غالبًا ما يتأثر الناس بما يشاهدونه على شاشات التليفزيون؛ ولذا فإذا لم يروا أنفسهم أو مَنْ يمثلون العرق الذي

ينتمون إليه على شاشات التليفزيون؛ فإنهم يتمنون أن يصبحوا أشخاصًا آخرين ينتمون لعرق غير الذي ينتمون إليه " (Children Now 1998) ومن الجدير بالذكر عدم ورود أي قصة صحفية عن الصورة الواقعية للأطفال في التحقيق الذي أجراه الأطفال أنفسهم عن كيفية تصوير الأطفال في الصحافة، بل على العكس من ذلك ـ وفقًا لما ذكرته الدراسة ـ تعتبر معظم الصور الواردة عن الأطفال في الصحافة بسيطة للغاية، كما أنه لم يتم تجسيد أية قصة من قصص الأطفال من وجهة نظر الطفل.

وبناء على ذلك، فإنه من الضروري إصلاح وتصحيح صورة الأطفال والشباب في الساحة الإعلامية المتغيرة، ومن الطرق التي يمكن من خلالها القيام بعمل ذلك أن يحتوي المضمون الإعلامي الذي يتم إنتاجه محليًا على مزيد من صور الأطفال ، والسماح لهم بالتعبير عن آرائهم بصورة أفضل مما هي عليه الآن.

ما الذي يجب أن نقوم به؟

هناك العديد من المناقشات في جميع أنحاء العالم تتعلق بكيفية مواجهة التأثير الإعلامي غير المرغوب فيه، ولكن لم تتوصل هذه المناقشات إلى حل بسيط. ومع توافر القنوات الفضائية والإنترنت وألعاب الحاسب الآلي والتقارب التكنولوجي المتزايد في وسائل الإعلام ، ومع توافر الهواتف المحمولة الموصلة بخدمات الإنترنت ـ لا يُعتبر التنظيم الوطني العام والطبيعي لوسائل الإعلام فعالاً كما كان الحال فيما مضى. وبالمثل؛ فإن الوعود الخاصة بالتنظيم الذاتي لصناعة وسائل الإعلام لا تعتبر كافية على العموم؛ وذلك نظرًا لأن وسائل الإعلام أصبحت مجرد تجارة تتطلع للحصول على أكبر قدر من المشاهدين. كما يسعى الإعلام الخاص إلى المال؛ ومن ثَم يعارض القيود المفروضة بالرجوع إلى حق حرية التعبير.

لذا؛ ليس هناك مسار واحد فقط يمكن أن نسير فيه، بل يجب على المرء السير في أكثر من مسار.

بداية يوجد في العديد من الدول ـ على سبيل المثال دول أوروبا ـ اتجاه متصاعد نحو التنظيم المشترك المزعوم، ويُقصد بذلك هيئة مستقلة للصناعة الإعلامية، وتكون مسئوليتها ضمان التزام الإعلام بالقيود والإرشادات الخاصة به، وتلك الهيئة الرقابية أحيانًا تكون الدولة ، وأحيانًا أخرى تكون هيئة إعلامية خاصة مميزة أو منظمة تطوعية. وهناك المزيد من الجهود التي تُبذل في المجال نفسه لمحاولة تنظيم المحتويات الإعلامية ، سواء القومية أو الدولية منها، وسوف تقترح ـ على سبيل المثال ـ القمة الدولية لمجتمع المعلومات التابعة للأمم المتحدة التي ستعقد في نوفمبر ٢٠٠٥ بتونس، عقد مُنتدًى دولي يتم فيه مناقشة المسئوليات الواقعة على عاتق وسائل الإعلام.

وإلى جانب الصور المختلفة للتعاون المشترك، توجد هناك ثقافة إعلامية ومبادرات تثقيف إعلامية، علاوة على محاولات أخرى لرفع الوعي بالدور الإعلامي بين الأطفال أنفسهم وبين الآباء والمعلمين والسياسيين وخبراء الإعلام.

تبيِّن خبرات الثقافة الإعلامية ومبادرات التثقيف الإعلامي بين الأطفال. على سبيل المثال، أن الثقافة الإعلامية سوف تفشل إذا كانت تتطلع إلى فصل الجمهور عن البرامج التليفزيونية الرديئة والمحتويات الإعلامية الأخرى، بمعنى ستفشل الثقافة الإعلامية إذا كانت تحاول إبعاد الطلاب أو المشاهدين عن تلك البرامج السيئة. وكذلك لن تنجح هذه الثقافة الإعلامية التي تدرب الطلاب فقط على التحليل النقدي للبرامج المتنوعة والمحتويات الإعلامية الأخرى بصورة كبيرة؛ وذلك نظرًا لأن هذه الإجراءات أصبحت نظرية جدًا بالنسبة للعديد من الطلاب. وبدلاً من ذلك، ستظل هذه الثقافة الإعلامية فرصة جيدة للتحليل النقدي السريع للأعمال التي ينتجها الطلاب، ذلك الإنتاج الذي ينبعث من سعادة الطلاب والحافز لديهم. وفي بداية قيام الطلاب بإنتاج أفلام فيديو، فإنهم سيقومون بتقليد المنتجات الشعبية الشهيرة. ومع ذلك إذا تم السماح للطلاب بإنتاج العديد من الأفلام على المدى البعيد، فسوف تؤدي عملية الإنتاج نفسها إلى اختيار موضوعات وأنماط أخرى، كما ستؤدي إلى النقد.

قام أحد الباحثين الإعلاميين في الدانمارك وأحد المعلمين يُدْعى "بيرجيت توفتي" Birgitte Tufte بتصميم نموذج مرحلي مفيد يتألف من ثلاث مراحل:

١- التحليل النقدي للبرامج التليفزيونية والأفلام والمحتويات الإعلامية الأخرى.
٢- إنتاج أفلام فيديو أو غيرها من المحتويات الإعلامية الأخرى.
٣- التحليل النقدي من قبَل الشخص لأعماله الإنتاجية الخاصة بالتعاون مع أشخاص آخرين.

وبعد ذلك تبدأ إعادة مراحل هذا النموذج مرة أخرى.

إنني أؤمن شخصيًا بهذا النوع من الثقافة الإعلامية المرحلية مع التأكيد على مشاركة الأطفال والكبار في الإنتاج الإعلامي، ويعتمد إيماني على الخبرات المطروحة من قبَل هيئة التصنيف والتوزيع. نحن نمتلك حوالي خمسين مثالاً عمليًا على الإعلام " الذي يقوم الأطفال بإنتاجه " من خلال الكتب التي تصدر سنويًا، ومن خلال المجلات الدورية التي يقدمها المعلمون وخبراء الإعلام الفردي والباحثون والمنظمات في جميع أنحاء العالم (von Feilitzen & Carlsson 1999, von Feilitzen & Bucht 2001)، وتحتوي تلك الأمثلة على خلفيات وأهداف مختلفة. كما يمكن تطبيق هذه الأمثلة على الإعلام بشتى صوره، مثل التليفزيون والفيديو والأفلام والراديو والإنترنت والجرائد والمجلات والصور والكتب

والأقـراص المدمجة وغيرها. ومن الأمثلة التي يمكن أن نسوقها هنا هي قيام أطفال سويديين بـصنع أفـلام رسـوم متحـركة، وقـيام الأطفـال بالنمـسا بصياغة إعلان يحددون فيه نوعية الإعـلام الجـيد بالنـسبة لهـم. وإرسـال أطفـال يابانـيين رسائل فيديو باللغة الإنجليزية إلى الفـصول المدرسـية في الـبلدان الأخـرى، وقـيام الأطفـال في غانـا وإسبانيا بعمل برامج في الـراديو، وقـيام الأطفـال العـاملين بالهـند بإنـتاج مجلة حائط عن حقوق الأطفال العاملين ونـشرها بانـتظام، وقـيام الأطفـال بأسـتراليا بإنـتاج موسيقى خاصة بهم وتسجيلها على أقـراص مدمجة، علاوة على كتابة قصص قصيرة عن جمع الكتب، وقيام الشباب والأطفال بالإنتاج على الإنترنـت، وغير ذلك من الأمثلة الكثيرة.

وباتخـاذ كـل هـذه الأمـثلة الـتي تبلغ حوالي خمسين مثالاً، تتبين لنا بعض النتائج المثيرة (راجع الشكل ١):

- تـبين هـذه الأمـثلة بوضـوح أن الأطفـال مـن خلال مشاركتهم الإبداعية قد أصبحت لديهم القوة الإيجابية والفعالة؛ حيث إن مشاركتهم قد ساعدت على زيادة إحساسهم بالفخـر والـشعور بالقـوة وتقدير الـذات، طالمـا أنهـم شعروا بأن أصواتهم تستحق الإصغاء إليها، وأنهم ينتمون إلى مجتمعهم، وأنهم قد توصلوا إلى فهم الآخرين وفهم ثقافتهم الخاصـة.

- كـذلك تـبين هـذه الأمثلة بوضوح ـ كما عبرت الأمثلة الخاصة بالأطفال بوضوح عن وجهـات نظـرهم تجـاه مـا يـريدون رؤيته أو سماعه أو قراءته في الإعلام ـ أن الأطفال يـرغبون غالـباً في تحقيق أحلامهم اليومية وثقافتهم القومية والاجتماعية والعرقية، إلى جانـب الواقعـية في الإعـلام. وهـذا يعـني أن الأطفـال يدعمـون الهـوية الثقافية التي ينتمون إليها.

- وعـلاوة علـى ذلـك، تـدعم هـذه الأمـثلة مـبدأ الفرضـية الذي يقول بأن العديد من الأهـداف الـتي ترسـخها الـثقافة الإعلامـية قد تحقق من خلال المشاركة التي يقوم بها الأطفـال في مجـال الإعـلام. كمـا تدعم المشاركة في الإعلام "الواقعي" قدرة الأطفال وفـضولهم، كمـا أنها تزيد من فهمهم النقدي للإعلام، بجانب أنها تزيد من كفاءتهم الإعلامية.

- وتوضـح بعـض الأمـثلة كـذلك أن مـشاركة الأطفـال في الإنـتاج الإعلامـي المرئـي والمـسموع بـصفة خاصـة، تعتـبر مناسبة على وجه التحديد للأطفال الذين لا يحققون تقـدماً دراسـياً كـبيراً في المـدارس التقلـيدية الـتي ترتكز على الثقافة القائمة على المواد الورقـية المطـبوعة؛ مما يعطـي الإنـتاج الإعلامـي الفرصـة في خلـق مـزيد من العدالة الاجتماعية.

- ويوضح العديد من الأمثلة الأخرى كذلك أن مشاركة الأطفال في الإعلام تساعد على سد الفجوة بين استخدام الإعلام من ناحية، ومشاركة الأطفال في المجتمع من ناحية أخرى. وهو الأمر الذي يحتوي بدوره على العديد من النتائج الجيدة: أصبحت المشاركة الإعلامية شيئًا واقعيًا بالنسبة لهؤلاء الأطفال (من خلال شروط ليست موجهة أو مدارة من قبَل الكبار فقط)، وقد أدت المشاركة الإعلامية إلى تعرُّف الأطفال على مجتمعهم القومي والاهتمام به، كما أثارت هذه المشاركة العمل الجماعي، حتى أصبح هؤلاء الأطفال قادرين على استخدام الإعلام بهدف تحسين أوضاعهم في المجتمع، ويمكن تحقيق بعض التقدم نحو مزيد من التمثيل الإعلامي للأطفال، بالإضافة إلى تحقيق مزيد من الديمقراطية.

وتوضح هذه الأمثلة أيضًا أن نجاح المشروع لا يتطلب فقط قيام الكبار بالاستماع إلى الأطفال، ولكن أيضًا مشاركتهم بصورة متساوية، تلك المشاركة التي تجعل من جميع المشاركين خبراء في هذه الشراكة.

ولذا؛ سوف تواجه المشاركة المتزايدة في الإعلام قضية سوء تمثيل الأطفال في المحتويات الإعلامية. ويمكن تحسين الصورة غير المرضية للأطفال في وسائل الإعلام من خلال حق الأطفال في التعبير بحرية، علاوة على حقهم في المشاركة في الإعلام والمجتمع على حد سواء. وفي الوقت نفسه سيتم الحفاظ على الأطفال وحمايتهم، طالما أنهم سيقومون بتطوير الفكر النقدي تجاه الإعلام من خلال مشاركتهم الإعلامية.

كما يعني تغيير وضع الأطفال في الإعلام أن الظروف داخل مجتمعهم وبيتهم يجب أن تتحسن هي الأخرى.

أولاً: يعتبر خطر تأثير وسائل الإعلام غير المرغوب فيها بعيدًا ـ بدرجة كبيرة ـ عن الأطفال الذين يترعرعون في ظروف اجتماعية آمنة، ولهم علاقات جيدة مع الآباء وفي المدرسة ومع الأصدقاء.

ثانيًا: من الضروري السماح للأطفال والشباب بالمشاركة في تشكيل مستقبل مجتمعهم. كما ستظل البيانات الخاصة بحاجة الكبار إلى السماع لصوت الأطفال وكيفية الإصغاء لهم مجرد كلمات فارغة، ما لم يتم إعطاء هؤلاء الأطفال مزيدًا من الفرص للتأثير على ظروفهم الخاصة. وإذا أقدم الشباب والأطفال على المشاركة في الأنشطة المفيدة لهم والضرورية لعملية صنع القرار في المجتمع، فإنهم حينئذ سوف يوفرون الحماية لأنفسهم بصورة تلقائية، وفي الوقت نفسه سوف يتم تناولهم والاستماع إليهم إعلاميًا بالصورة الصحيحة.

وفي النهاية، أريد أن أركز على أن الشيء الأكثر أهمية هو خلق ثقافة المواجهة الإيجابية، بمعنى أن تتعدد وتتنوع المحتويات الإعلامية التي يتم إنتاجها محليًا، وأن تتمتع بالجودة العالية التي تهدف أساسًا إلى الأطفال والأشياء التي يفضلونها. وكما ذكرت سابقًا، توضح الأبحاث التي أجريت في جميع أنحاء العالم أن الأطفال سوف يفضلون مشاهدة برامج التسلية والترفيه التي يتم إنتاجها محليًا، مع مراعاة كونها تتميز بتقديم المعلومات المفيدة والجودة العالية، كما أنهم سيفضلون أيضًا قراءة الكتب والجرائد والاستماع إلى برامج الراديو والدخول على مواقع الإنترنت وغيرها، إذا كانت بالفعل موجهة للأطفال ويسهل الحصول عليها، وبلا شك تلعب المحتويات الإعلامية دورًا بارزًا في توجيه الأطفال نحو التعرف على ذاتهم والعالم من حولهم.

الشكل رقم ١:

الإنتاج الذاتي للمواد الإعلامية أو المشاركة في الإعلام تؤدي إلى ما يلي:

- الشعور بالفخر والقوة وتقدير الذات.
- الرغبة في تحقيق الأحلام اليومية والواقعية الداخلية في الهوية الثقافية الإعلامية.
- الفهم النقدي وزيادة الكفاءة الإعلامية.
- خلق المزيد من العدالة الاجتماعية من خلال الإعلام المرئي والمسموع.
- الاهتمام بالمجتمع واتخاذ خطوات نحو تحقيق مزيد من الديمقراطية.
- مطلب مهم: تحقيق المشاركة ومبدأ المشاركة المتساوية.

- Anderson, Craig A. (2004) "An update on the effects of playing violent video games", Journal of Adolescence, Vol. 27, No.1, pp. 113-122

- Ask, Alexander, Augoustinos, Martha & Winefield, Anthony H. (2000) "To Kill or Not To Kill. Competitive Aggression in Australian Adolescent Males during Videogame Play", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 83-92

- Bjornebekk, Ragnhild T. & Evjen, Tor A. (2000) "Violent Pornography on the Internet. A Study of Accessibility and Prevalence", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 185-206

- Blumler, Jay G. & Biltereyst, Daniel (1997) The Integrity and Erosion of Public Television for Children. A Pan-European Survey. A monograph of research sponsored by the Center for Media Education (Washington, D.C.), the Broadcasting Standards Commission (UK), The European Institute for the Media (Dusseldorf, Germany), and the European Broadcasting Union (EBU)

- Carlsson, Ulla & von Feilitzen, Cecilia (eds.) (1998) Children and Media Violence. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

- Center for Media Education, http://www.cme.org (retrieved in November 2000)

- Cristoffersson, Jan (2000) "The Monster Massacre or What is a Violent Electronic Game?" in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 27-29

- Children Now (1994) Tuned In or Tuned Out? America's Children Speak Out on the News Media, http://www.childrennow.org/media (retrieved in December 2000)

- Children Now (1998) A Different World. Children's Perceptions of Race and Class in Media, http://www.childrennow.org/media (retrieved in December 2000)

- Children's Express, U.K. (1999)" 'Kids These Days...'. A Seminar Researched and Presented by Young Journalists from Children's Express", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children and Media. Image, Education, Participation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 121-136

- Cronstrom, Johan (1999) Granslost. Om TV, vald och ansvar [Without Limits. On Television, Violence, and Responsibility]. Stockholm, Valdsskildringsradet

- Cronstrom, Johan & Hoijer, Birgitta (1996) 40 timmar i veckan: en studie av vald i sex svenska tvkanaler [40 Hours a Week: A Study on Violence in Six Swedish TV Channels]. Stockholm, Valdsskildringsradet

- Von Feilitzen, Cecilia (1994) "Media Violence - Research Perspectives in the 1980s", in Cees J. Hamelink & Olga Linne (eds.) Mass Communication Research

- On Problem and Policies. The Art of Asking the Right Questions. In Honor of James D. Halloran. Norwood, N J, Ablex Publishing Corporation, pp. 147-170

- Von Feilitzen, Cecilia (2001) Influences of Media Violence. A Brief Research Summary. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

- Von Feilitzen, Cecilia (2003) "A Changed Picture of Children on Television. How and Why?", in Flemming Hansen & Lars Bech Christensen (eds.) Branding and Advertising. Copenhagen, Copenhagen Business School Press, pp. 346-355

- Von Feilitzen, Cecilia (2004a) Mer tecknat...? Animerade TV-program - marknad, utbud, barn, foraldrar[More Cartoons...? Animated TV Programmes - Market, Output, Children, Parents]. Stockholm, Valdsskildringsradet

- Von Feilitzen, Cecilia (2004b) "Young People, Soap Operas and Reality TV. Introduction", in Cecilia von Feilitzen (ed.) Young People, Soap Operas and Reality TV. Goteborg University, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 9-45

- Von Feilitzen, Cecilia & Bucht, Catharina (2001) Outlooks on Children and Media. Child Rights, Media Trends, Media Research, Media Literacy, Child Participation, Declarations. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

- Von Feilitzen, Cecilia & Carlsson, Ulla (eds.) (1999) Children and Media. Image, Education, Participation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom

- Finkelhor, David, Mitchell, Kimberly J. & Wolak, Janis (2000) Online Victimization. A Report on the Nation's Youth by the Crimes Against Children Research Center. National Center for Missing & Exploited Children, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice

- Forsberg, Margareta (2000) "Does Pornography Influence Sexual Activities?", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 159-161

- FTC (2000), http://www.ftc.gov/os/2000/09/index.htm#11 (retrieved in December 2000)

- Gerbner, George (1997) 'Violence in TV Drama", News on Children and Violence on the Screen, Vol. 1, No.3, p. 8

- Griffiths, Mark (2000a) "Sex on the Internet. Issues, Concerns, Implications", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 169-184

- Griffiths, Mark (2000b) "Video Game Violence and Aggression", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions.

- Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 31-33

- Hoijer, Birgitta (1994) Valdsskildringar i tv-nyheter: produktion, utbud, publik [Violent Portrayals in TV News: Production, Output, Audience]. Stockholms universitet, Institutionen for journalistik, medier och kommunikation

- Jarlbro. Gunilla (2001) Children and Advertising. The Players, The Arguments and the Research during the Period 1994-2000. Stockholm, Swedish Consumer Agency

- Johnsson-Smaragdi, Ulla (2001) "Media Use Styles Among the Young", in Sonia Livingstone & Moira Bovill (eds.) Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 113-139

- Kline, Stephen (2000) "Killing Time? A Canadian Meditation on Video Game Culture", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 35-59

- Kunkel, Dale et al. (2000) "Sexual Messages on Entertainment TV in the U.S.A.", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 155-158

- Lager, Anton & Bremberg, Sven (2005) Halsoeffekter av tv- och datorspelande. En systematisk genomgang av vetenskapliga studier [Health Effects of TV- and Computer Game Playing. A Systematic Review of Scientific Studies]. Statens folkhalsoinstitutiSwedish National Institute of Public Health, R 2005: 18, http://www.fhLse/upload/ar2005/rapporter/r200518barn_dataspel0504.pdf (retrieved in August 2005)

- Lamb, Robert (1997) The Bigger Picture. Audio-visual Survey and Recommendations. New York, UNICEF

- Larsson, Karin (2004) "Children's On-line Life - and What Parents Believe. A Survey in Five Countries", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) (2004) Promote or Protect? Perspectives on Media Literacy and Media

Regulations. Goteborg University, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 113-119

- Lemish, Dafna (2002) "Between Here and There: Israeli Children Living Cultural Globalization", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children, Young People and Media Globalisation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 125-134

- Livingstone, Sonia & Bovill, Moira (eds.) (2001) Children and Their Changing Media Environment. A European Comparative Study. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum

- Lunde, Linn Heidi Nemeth (1997) Reklamebarn er ikke som andre barn. En studie av barn i reklame och reklame til barn [Advertising Children Are Not as Other Children. A Study of Children in Advertising and Advertisements to Children]. Universitetet i Oslo, Sociologisk institutt MMS/Mediamatning i Skandinavien [Media Measuring in Scandinavia] (2005), http://www.mms.se (retrieved in July 2005)

- Morduchowicz, Roxana (2002) "The Meanings of Television for Underprivileged Children in Argentina", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children, Young People and Media Globalisation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 135-148

- Nordicom-Sveriges Mediebarometer 2004 [Nordicom-Sweden's Media Barometer] (2005).

Goteborgs universitet, Nordicom

- NUA Internet Surveys (2005), http://www.nua.ie/surveys/how_manLonline_/index.html(retrieved in July 2005)

- O'Connell, Rachel (2000) "Child Sex Iconography. Iconic Narratives of Child Sex Myths", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 211-232

- Petrov, Peter (2000) "New Media and Young People in Sweden", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions.

- Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 103-117

- Rideout, Victoria, Roberts, Donald F. & Foehr, Ulla G. (2005) Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-Olds. Menlo Park, CA, The Henry J. Kaiser Family Foundation, http://www.kff.org (retrieved in March 2005)

- Roberts, Donald F., Foehr, Ulla G., Rideout, Victoria J. & Brodie, Mollyann (1999) Kids & Media @ The New Millennium. A Comprehensive National Analysis of Children's Media Use. Menlo Park, CA, The Henry J. Kaiser Family Foundation, http://www.kff.org (retrieved in May 2000)

- Rutenberg, Jim (2001) "Violence Finds a Niche in Children's Cartoons", New York Times, January 28

- Rydin, Ingegerd (2000) "Children's TV Programs on the Global Market", News from ICCVOS, Vol. 4, No.1, pp. 17-23

- Sakamoto, Akira (2000) "Video Games and Violence. Controversy and Research in Japan", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 61-77

- Schierbeck, Lisbeth & Carstens, Bo (1999) Gennemgang af computerspil, udgivet i Danmark i 1998 [Survey of Computer Games Published in Denmark in 1998], http://www.medieraadetdk (retrieved in January 2000)

- Schor, Juliet B. (2004) Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture. New York, Scribner

- Screen Digest (2001 a), http://www.screendigestcom/rep_bchild.htm (retrieved in January 2001)

- Screen Digest (2001 b), http://screendigestcom/rep_animation.htm (retrieved in January 2001)

- Skjulstad, Synne (2000) Kontroversielt innhpld pa WWW[Controversial Content on the WWW]. Oslo, Statens Filmtilsyn

- Tarasov, Kirill (2000) "Film Violence: Attraction and Repulsion", News from ICCVOS, Vol. 4, No.2., pp. 5-6

- Tobin, Joseph (2002) "Pikachu's Global Adventure", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children, Young People and Media G/obalisation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 53-67

- Toland Frith, Katherine & Mueller, Barbara (2003) Advertising and Societies. Global Issues. New York, Peter Lang

- Tufte, Birgitte (1999) "Media Education in Europe. With Special Focus on the Nordic Countries", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children and Media. Image, Education, Participation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 205-217

- Viacom (2001), http://www.viacom.com (retrieved in January 2001)

- Wartella, Ellen et al. (2000) "Effects of Sexual Content in the Media on Children and Adolescents", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children in the New Media Landscape. Games, Pornography, Perceptions. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children and Violence on the Screen, Nordicom, pp. 141-153

- Westcott, Tim (2002) "Globalisation of Children's TV and Strategies of the 'Big Three' ", in Cecilia von Feilitzen & Ulla Carlsson (eds.) Children, Young People and Media G/obalisation. Goteborg University, The UNESCO International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Nordicom, pp. 69-76

- Yokota, Fumie & Thompson, Kimberly M. (2000) "Violence in G-rated Animated Films", Journal of American Medical Association, Vol. 283, No. 20, May 24/31, pp. 2716-2720

تأثير وسائل الإعلام الأجنبي على الطفل العربي

في زمن الثورة الرقمية

د. مصطفى المصمودي

مقدمة:

هذا هو عنوان البحث المطلوب. لكن هل يمكن تناول هذا الموضوع الدقيق بدون تحديد للزمان؟ فلو حاول باحثٌ الإجابة عن هذا السؤال منذ أربعين سنة، تماشياً مع مفهوم كلمة الإعلام الذي كان سائداً آنذاك في المعجم العربي[1]؛ لارتكز البحث على تحليل صورة الأحكام الصادرة عن القضاة الأجانب ضد الطفل العربي. ذلك أن هذه اللفظة لم تُعتَمد بصفة مشتركة إلا في بداية السنوات السبعين للتعريف بالوزارات العربية المعنية بالصحافة والأنباء والأخبار والإرشاد. وها هي اليوم من جديد محل نزاع في المستوى العربي بعد أن احتلت مرادفاتها في اللغة الدولية قلب الصدارة كعنوان للمجتمع الرقمي الجديد. أليست عبارة "إنفورميشن سوسايتي" هي عنوان لقمة القمم العالمية التي ستلتئم في نهاية سنة ٢٠٠٥؛ لوضع ملامح ما نطلق عليها باللغة العربية قمة مجتمع المعلومات، ويعرفها البعض بأنها قمة الإعلام والاتصال والمعرفة؟ ومشكل التعريف بالمفاهيم لا يتوقف عند كلمة الإعلام بمفردها، وإنما يمتد كذلك إلى عبارة الأجنبي التي كانت تعني الغريب في المعجم ذاته[2]. والسؤال: ما الغريب اليوم؟ هل هو ما يسمعه أو يشاهده الطفل العربي عبر الشاشات الغربية على لسان أسماء عربية مثل ناجي وعادل وفريدة وسنية؟ أو ما يقرؤه في الصحافة العربية ذاتها من دعوة إلى التقيد بمقاييس الجاهلية، كمنع البنات من الإقبال على الإنترنت، ونعتها بأوصاف رفضها الدين الإسلامي منذ أربعة عشر قرناً؟ هل يمكننا إهمال درجة النضج التي بلغها الطفل العربي في عصر الحضارة الكونية. ونحن أطراف مشاركون في تطوير هذه الحضارة التي أعطيناها الكثير من قيمنا الموروثة، ولا يمكننا رفضها رفضاً تاماً؛ تمسكاً بما وضعه الأسلاف من قيود دون اعتبار لما سجلته الإنسانية من تقدم ورقي؟ فهل المقصود بالإعلام الأجنبي هو الخارجي أم كل وارد شاذ؟

---

(١) المنجد الأبجدي الصادر في بيروت ٣١ أيار (مايو) ١٩٦٧.

(٢) يراجع ما صدر في جريدة "القبس" حول هذا الموضوع بتاريخ ١٢/ ١١/ ٢٠٠٤م.

لقد أصبح الطفل - ذكرًا وأنثى- يحتل مكانة متميزة بين اهتمامات مجتمعه، وأصبحت دلالة التطور في أي مجتمع تقاس بمدى اهتمام هذا المجتمع بأطفاله وبمستقبلهم. كما أضحت ثقافة الطفل أحد العناصر الأساسية للتنمية الشاملة. وهذا ما يدعو إلى العمل على إبراز مميزات ثقافة الطفل العربي في ظل ما يتعرض له من تأثير عبر وسائل الإعلام والاتصال المحلية والعالمية، وقد تغيرت المفاهيم في هذا الزمن.

وكان المقصود بفترة الطفولة المرحلة التي يمر بها الكائن البشري من الميلاد إلى سن الثامنة عشرة، أما اليوم فإن الطفولة تضم الأعمار التي تتراوح ما بين المرحلة الجنينية التي تسبق الولادة حتى بلوغ سن النضج والاعتماد على النفس. وهي مرحلة لها تأثيرها الحاسم في بناء شخصية الإنسان، وجعله عنصرًا فاعلاً في المجتمع. وقد تقلص طولها؛ إذ أصبح الطفل في بعض الأحيان قادرًا قبل سن العاشرة على فهم ما كان جده لا يفقهه قبل الرابعة عشرة من عمره. غير أن خصائص الطفولة لا تظهر لدى كل الأطفال بنفس الوتيرة. إذ إن لكل طفل بيئته ومحيطه ونفسيته الخاصة؛ بحيث يمر كل طفل بمراحل وتجارب تختلف من فترة عمرية إلى أخرى. وكذلك الاختلاف بين الجنسين، من حيث الاهتمامات والتجربة النفسية التي يمر بها كل من الذكور والإناث.

وإذا ما أكدنا على هذه الاختلافات، فلأن تعامُل الطفل مع وسائل الإعلام يختلف حسب هذه المتغيرات، كما أن الطفل يكتسب خصائصه المميزة من محيطه، أي من الأسرة والمدرسة والشارع ومن برامج التسلية والبرامج الثقافية، وكذلك من وسائل الإعلام والاتصال التي تستقطبه أكثر من كل شيء.

والطفل هو الكائن الذي يفتقد المناعة أمام كل ما يتلقاه ويتعرض له من محيطه؛ إذ إن ملكة النقد والتمييز لديه تبدأ في التبلور والظهور في مراحل متأخرة من الطفولة، أي في سن المراهقة. وقد اهتم علماء النفس بتربية الطفل كمنهج أساسي لنشء فاعل له القدرة على المساهمة في البناء الوطني. "لذلك تُعتبر العناية بالطفل منذ مراحل الطفولة المبكرة الركيزة الأساسية لكل تقدم صحيح يرجوه الوطن، وللنهضة الشاملة في كل مجتمع يتطلع نحو الأفضل"[٣]. بحيث لا يمكننا الحديث عن الطفل بمعزل عن عصره، ولا بد أن نضعه في إطار بيئته، وأن ندرس هذا الإطار ونحلل خصائصه؛ حتى نتبين الطريقة المُثلى لحماية الطفل وجعله قادرًا على التأقلم مع محيطه، وتوظيف مهاراته وطاقاته في عالم اليوم، الذي أصبحت تتحكم فيه المعلومات وتكنولوجيات الاتصال والإعلام.

ويطول البحث حول ماهية وسائل الاتصال وحول تأثيراتها المتعددة، إلا أن ما يهمنا

---

(٣) "حقوق الطفل في القانون الدولي" نجوى على عتيقة، دار المستقبل العربي.

هـنا هـو أن هـذه الأدوات الفعالة قد دخلت صلب عملية التنشئة، من حيث توسيع الآفاق المعـرفية للطفـل ، ومـساعدته علـى إدراك مكـونات محيطه وتسـليته بمواد ترفيهية من شأنها تحقـيق ما قد يعانيه من توتر واضطرابات نفسية. فلا غرابة أن نبحث اليوم عن مكانة الطفل العربـي متأثـراً ومؤثـراً في خـضم هذا العالم المفتوح على العَولَمة والرَّقمَنة؛ لأن الطفل هو كذلك عنصر فاعل في هذه المنظومة العالمية الجديدة. فذلك هو المنطلق لبحث هذا الموضوع الدقيق. وسـنحاول في الجـزء الأول تحليل العلاقة التفاعلية بين الطفل ووسائل الإعلام في مفهـومها الـذي سـاد خـلال العقود الأخيرة. كما سنركز في الجزء الثاني على مكانة الطفل العربـي في زمـن الـثورة الرقمية، ساعين في جزء ثالث إلى الخروج ببعض الاستنتاجات من لـوائح القمـة العالمـية لمجتمع المعلومات والخطة الإقليمية؛ لإرساء هذا المجتمع الحديث في المنطقة العربية.

التفاعلية بين وسائل الإعلام والطفل العربي:

إن الـبحث عن مدى تأثير الإعلام على الطفل العربي يمر بعدة مراحل ، منها التمعن في دور أجهـزة الإعـلام في تـشكيل ثقافـة الطفل بصورة عامة ، والتميـز بين المؤثرات الإيجابية والـسلبية علـى مـر الـسنين، وكذلك دواعي انبهار الأطفال بمضمون التليفزيون الأجنبي، فكـل ذلـك مـن شـأنه المـساعدة علـى الإحاطـة العلمية بهذا الموضوع الدقيق وعلى حصر مجموعة من الاسـتنتاجات المهمة.

١- دور أجهزة الإعلام في تشكيل ثقافة الطفل:

إن وظائـف الإعـلام والاتـصال في مفهومها الواسع متنوعة، وهي تتصل بميادين مختلفة ومـتعددة، فـإذا نظرنا إليها باعتبارها نشاطًا يتجاوز نشر الأنباء والمعلومات، ويشمل أفراد المجمـوعة في إنـتاج الخبر، فإنه يمكن حصر الوظائف التثقيفية. والثقافة ـ كما نعلم ـ تتمثل في مجمـوعة مـن الـرموز المميـزة الـتي يختص بها المجتمع، وهي تشمل أنماط العيش وطرق الإنـتاج ومختلف القيم والعقائد ، وتتجاوز أبعاد الفنون الجميلة والآداب المستطرفة؛ لتكون محـور حـيوية المجـتمع وأداة دوامـه وتجـدده. والثقافة هي أيضًا التصور للواقع الذي يعيشه الإنسان بعد أن يضفي عليه نظرته الخاصة ، ويضيف إليه مسحة من الروعة والجمال.

وقـد بـدا للـبعض أن وظائـف أجهزة الثقافة تتكامل مع وظائف أجهزة الإعلام إلى حد كـبير، إلا أن هـناك مَـنْ يـرى أن وظائـف أجهـزة الثقافة تختلف عن أجهزة الإعلام، حتى أصـبحت مفاهيم الـثقافة والإعـلام في مـواجهة حتمـية. ذلك أن استعمال أجهزة الإعلام الحديثـة في نظـر هـؤلاء ينطلق من مبدأ نكران وجود الخصوصيات الثقافية للمجتمعات أو المجمـوعات الـسكنية. ومـن نـتائج هـذا التعميم توحيد النماذج والآراء والأذواق وأنماط الحـياة، والدفـع إلى التقلـيد الأعمـى مـن خلال الإعلانات والمسـلسلات؛ خاصة إذا كانت

موجهة للطفل وللمراهق. وكل هذا من شأنه أن يخل بمقدرة الإنسان على الخلق والابتكار، وأن يحد من قدراته العقلية على النقد والتحليل. فالأجهزة الإعلامية يمكن أن تمس بالقيم والمبادئ التي اهتدى إليها الإنسان حينًا من الدهر، ويمكن استعمالها للبناء، كما يمكن استعمالها للهدم، وهي إضافة إلى حداثتها تنافس منافسة شديدة وسائل التعبير التقليدية، مثل السرد الشفاهي لقصص الطفولة المنقولة أبًا عن جد، وتسجيلات كورال الأطفال ونقل المسرحيات القصيرة. ولذلك، فإن وسائل الإعلام الحديثة تضعف - حسب بعض المنظّرين - صلة الانسجام داخل المجتمعات، فتقضي على قيم التعاون والتضامن المعروفة من قديم الزمان وتعوضها بنماذج مستوردة في غالب الأحيان من الخارج. وهي تساعد في هذا المسار على توجيه الرغبة إلى حاجيات مصطنعة، وتؤدي إلى ظهور عقلية لدى الطفل غير متماشية مع إمكانات المجتمع ومناخه الطبيعي وقدراته الذاتية.

إلا أن دعاة التمييز بين أجهزة الثقافة والإعلام لا ينكرون في الوقت ذاته جوانب التكامل والتجانس بين القطاعين، فهم يقرون بمزايا تكنولوجيات الاتصال، باعتبار أن وسائل الإعلام تُعد بمنزلة الوتر الحساس للثقافة داخل كل مجتمع، والسَّند الأكبر للتنمية الثقافية، والمحرك للإبداع في مجالات الفن والأدب والرسم والنحت والمسرح والتنوع الثقافي.

ثم إن هناك من جانب آخر، مَنْ يعتقد أن أجهزة الثقافة ذاتها مثل أجهزة الإعلام، لا يمكن ربطها مطلقًا بالثقافة في معناها السامي. ويحلل Yves Eudes في كتابه "غزو العقول" هذه النظرة مرتكزًا على مفهوم بعض السياسيين لدور أجهزة الثقافة ولفحوى الرسالة الثقافية؛ إذ يعتبرون أن كل إنتاج ثقافي ينبغي أن يكون له محتوى أيديولوجي واضح مهما كان شكله أو نوعه، وأنه من الوارد أن تُعتمد الثقافة كغلاف لرسالة سياسية.

لذلك، فإن التبادل لكل منتج ثقافي ينبغي أن يتم على قاعدة التكافؤ، وأن يقوم على أساس الاحترام المتبادل. وهذا ما يبرز ثقل مسئولية أجهزة الإعلام الموجهة للطفل ودقة وظيفتها؛ إذ ينبغي ألا تقتصر على نقل المضمون المعرفي ونشره، بل أن تتولى انتقاء فحواه ومدى الإبداع فيه، بما يتناسب مع طاقة هذا الطفل على الاستيعاب حسب سنِّه ودرجة نموه.

ومن هنا وجب التكامل بين وظائف أجهزة الإعلام ووسائل الثقافة في كافة المجتمعات، خاصة في البلدان النامية. وربما كان هذا التكامل أكثر دقة ووضوحًا داخل المجتمعات العربية؛ نظرًا لما يجمع بين أقطارها من وحدة في اللغة والتاريخ والدين والتقاليد، وما يمكن أن تقدمه تلك الأجهزة لتمتين الصلة ودعم الروابط العربية بداية من عهد الطفولة.

٢- الطفولة العربية في وسائل الإعلام منذ ربع قرن:

إن مرحلة الطفولة تتميز بالنمو المستمر للفرد، كما تتسم بالمرونة والقابلية للتربية والتعليم واكتساب المهارات والعادات، وتحديد الاتجاهات الذهنية والاجتماعية والجسمية. ويتعرض الطفل في هذه المرحلة إلى مؤثرات متنوعة تكون شخصيته، منها وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة. وقد كتب الكثير حول هذا الموضوع بطلب من المنظمات الدولية والإقليمية المعنية بالطفولة. وتوصلت الدراسات التي تمت منذ ثلاثة عقود إلى مجموعة من الاعتبارات يمكن تلخيصها فيما يلي[٤]:

أ- الصحافة المكتوبة:

لقد أسهمت الصحافة المكتوبة في تثبيت المضامين التي نريد تنشئة الأطفال عليها، وفق قيم وتطلعات مجتمعنا العربي وتراثنا الحضاري، فهي تقدم المعلومات، وتنمي الميول، وترسخ أسس الاتصال الموضوعي السليم. ولعبت صحافة الأطفال دوراً كبيراً في تنشئة جيل ما قبل التليفزيون في الوطن العربي.

وكان هذا الجيل يتابع باهتمام صدور مجلة السندباد ومجلة سمير؛ حيث كانت هاتان المجلتان وسيلة اتصال بين الأطفال العرب، في وقت كان يصعب فيه لقاؤهم (بسبب ظروف الاستعمار وهيمنته على جُلّ الدول العربية). وفي ذلك الوقت كانت المدرسة الأداة الأولى للتثقيف والتنشئة بالمعنى العلمي بعد الأسرة. ثم تطورت صحافة الأطفال بصدور عدد لا بأس به من المجلات في الوطن العربي؛ حيث صدرت أول مجلة في مصر للأطفال سنة ١٨٧٠، مروراً بمجلة التلميذ العراقية التي صدرت عام ١٩٢٢، ومجلة الصبيان عام ١٩٤٠ في السودان، ثم السندباد في مصر. وقد اختفت أبرز هذه المجلات. وترجع ظاهرة التوقف عن الصدور إلى أسباب عديدة، منها: حدوث أزمة مالية يزيد من حدتها قلة التوزيع، بالإضافة إلى ضعف مستوى المواد المنشورة وعدم توافر العدد الكافي من المتخصصين، وقطع الدعم الحكومي عن المجلة، سواء كان ذلك دعماً نقدياً، أو عن طريق شراء أعداد كبيرة منها، إلى غير ذلك من الأسباب[٥].

كما كان هناك تفاوتٌ بين عدد الصحف المدعمة من الدولة أو الصادرة عن الجمعيات الثقافية، وهي تمثل ٣٨ بالمائة، وبين عدد الصحف التي يصدرها الخواص (وهي تمثل ٦٢ بالمئة)، والملاحظ أن المجلات المدعمة من طرف الدولة أو الصادرة عن بعض الجمعيات

(٤) الستاجات من كتاب "الإعلام العلمي والجمهور"، نشر منظمة الأليكسو ١٩٩٤ بتونس.
(٥) دراسة تحت عنوان: الأدب غير المدرسي في الوطن العربي لعبد الحميد الهلالي من كتاب "الإعلام العلمي الجماهيري" أليكسو ١٩٩٤.

الثقافية هي التي عمرت. وهنا تتجلى أهمية المجتمع المدني إلى جانب الدولة بالنسبة إلى تطوير هذا القطاع. وكانت الأقطار العربية تستورد مجموعة من المجلات مثل (سوبرمان، الرجل الأخضر، الوطواط...)، وقد عُرفت هذه المجلات بأسماء الأبطال الخارقين الذين اكتسحوا فيما بعد شاشات السينما والتليفزيون، وما لبثوا أن اجتاحوا كل بلدان المعمورة.

إن هذه المجلات لم تقدم في نظر البعض إضافات كبيرة، ولم تحقق ما نسعى إليه من خلال قصص الخيال العلمي، والتطلعات التي تعرض ما يمكن أن يكون في المستقبل القريب أو البعيد وافتراضٍ ما حدث في الأزمنة الغابرة من تقلبات. فهذه القصص لا تحقق للطفل العربي تفكيرًا علميًا سليمًا، كما أن بعض هذه المجلات يضم بين صفحاتها قصصًا مترجمة لا صلة لها ببيئة الطفل العربي.

ولصحافة الأطفال جانب ترفيهي ذو أهمية كبيرة في تنشئة شخصية الطفل، فاللعب والمرح من الأسس المهمة لنمو الطفل (قراءة الفكاهة، المشاركة في رسم الصور الموجودة في المجلة، مساهمته في المسابقة ومواد أخرى، مراسلته للأصدقاء... إلخ) كما أنها تثري معرفته ببعض المقالات التاريخية أو العلمية، وتعرفه على شخصيات عالمية، فيكتشف الطفل ماضيه وحاضرة، وتتكون لديه رغبة في مزيد من الاطلاع والتسلح بالمعرفة والتفتح العقلي. فهل تلبي المجلات الموجودة حاجات الطفل الاجتماعية والعقلية والنفسية؟

لقد تولى جمعٌ من الباحثين التمعن في مضمون مجموعة من مجلات الأطفال، مثل "قوس قُزَح" من تونس، و"رياض" من الجزائر، و"ماجد" من الكويت و"باسم" من المملكة العربية السعودية، و"أسامة" من سورية، و"مجلتي" من العراق، و"صندوق الدنيا" من مصر، فتبين لهم من خلال هذه العينة أنها لا تلبي وجدان الطفل العربي بما فيه الكفاية رغم أهمية هذا العنصر بالنسبة إلى نمو الطفل وتكوينه، كذلك أنها تعاملت مع الخيال تعاملاً متفاوتًا، فمنها ما يحاكي استغلال الغرب لقصص الفضاء دون أي تفهم لعدم تهيؤ القارئ العربي الصغير لهذه القصص، ومنها ما تَعامَلَ مع الخيال كعنصر مكمل لحياة الطفولة الواقعية فأدرجه في حلم اليقظة الذي يعيشه الأطفال، فيتخيلون أنهم الأبطال الحقيقيون لتلك القصص. كما أن بعض القصص في المجلات كانت تتصف بالتجريد وبعض المجلات الأخرى لا تلتزم بسن معينة، وأن كثيرًا من المجلات قدمت أطفالاً يعيشون في المدينة وأحوالهم المعاشية جيدة، وأهملت أطفال الريف.

ومن خلال العينة المختارة تَبَيَّن كذلك أن أغلب المجلات تقدم معلومات منتقاة دون البرمجة التي يُراد بها تطوير عقل الطفل وصقله، والتي يجب أن تكون له رصيدًا مرتبطًا أولاً بالمحيط الذي يعيش فيه وبمظاهر الحياة المتطورة، وأن تمكنه ثانيًا من إدراك الظواهر

التي تكتنف حياته بصفة علمية، فيستطيع استثمار ذلك؛ من أجل التأثير الإيجابي على محيطه في المستقبل.

ب- الإذاعة المسموعة

تعتمد الإذاعة المسموعة على حاسة السمع في كل ما يصل إلى الأطفال عن طريقها، فهي تستعمل المؤثرات الصوتية والموسيقية والقدرة التمثيلية ونبرات الصوت، وحيث إن وسيلة التعبير في الإذاعة المسموعة هي الصوت، فإنها بواسطة النص الإذاعي الجيد والإخراج الدقيق والحساس والواعي والاستغلال الحسن للإمكانات الإذاعية يمكنها أن تصل إلى استثارة خيال الأطفال، وتجعلهم يعيشون أحداث برامجها.

ومن هنا يبرز دورها في تنشئة الأطفال. ومما لا شك فيه أن الإفادة من جهاز الإذاعة حتى اليوم بالنسبة إلى الطفولة ما زالت قليلة ومقتصرة؛ لقلة وجود برامج محددة دورية تُبث للأطفال بصورة خاصة. ولكي تؤدي الإذاعة دورها في تنشئة الأطفال ينبغي أن تتوجه توجهاً جاداً لما يُطرَح من مواد ثقافية وعلمية واجتماعية وفنية من حيث المضمون الفكري ومن حيث طريقة التقديم. ويلاحظ أن عدد البرامج الإذاعية كان ضئيلاً، وأن البرامج الإذاعية الموجهة إلى الأطفال في معظم الدول العربية لا تلقى الاهتمام اللازم. هذا بالإضافة إلى أنه لا يوجد تخطيط بعيد المدى لبرامج الأطفال في معظم الدول العربية، وقليلة هي البرامج التي يشارك في إنتاجها وتقديمها الطفل.

ج- التليفزيون

لقد استطاع التليفزيون بما لديه من إمكانات هائلة السيطرة على تفكير البيئات الاجتماعية بصورة عامة، وعلى الأوساط الشعبية وعلى النشء الجديد، وقد شملت هذه السيطرة جميع مَواطن الاهتمام، سواء كانت سياسية أو اجتماعية أو ثقافية أو اقتصادية، وذلك بما يملكه من خصائص مميزة، مثل الجاذبية الفورية، والواقعية، والوضوح.

لقد استحوذت قدرة التليفزيون على عقول الأطفال وخيالهم بوتيرة عالية. فقد بينت نتائج بحث أجرته الجامعة الأمريكية في القاهرة "أن الطفل يقضي أسبوعياً ٣٣ ساعة أمام التليفزيون، وهذا الوقت يزيد على الوقت الذي يقضيه في اللعب أو في المدرسة، بل مع والديه أو في استذكار دروسه بالمنزل. كما تبين أن متوسط عدد ساعات مشاهدة الأسرة للتليفزيون يومياً هو ست ساعات، ومن المتوقع أن تزيد النسبة مع الانتشار السريع لأجهزة الفيديو في المنازل والنوادي والمقاهي الشعبية. وهذا يعني مزيداً من وقت أفراد الأسرة لحساب التليفزيون، وعلى حساب وقت الدراسة أو الراحة أو العمل أو الإنتاج.

إن هذا الانتشار في مدى المشاهدة عند الأطفال، وهذه الصلة الوثيقة التي تمتد بين

الأطفـال والتليفـزيون ليـسا بالـضرورة نـاجين عن مضامين البرامج التي تنقلها الشاشة إلى الأطفـال. وإن لمشاهدة التليفزيون أسبابًا عديدة ، لعل من أهمها : وجود الجهاز في متناول الطفـل ؛ ممـا لا يقتـضي مـنه أي جهد يُذكَر في تشغيله . ولا ريب في أن سهولة التعرض إلى التليفزيون عامل فعال في إحكام الصلة بينه وبين الطفل . ولقد استطاع التليفزيون في البلدان العـربية أن يهـيمن علـى الكثير من الفاعليات الإيجابية والـسلبية التي لدى الأطفال ، كما أن معـدل سـاعات الـنوم قـد انخفض بشكل واضح ، في حين أن الوقت الذي يقضيه الطفل في إعـداد واجـباته المدرسـية وقـيامه بالتنـزه واللعـب في الهـواء الطلـق قد تدنى لقدر محدود . وبالنـسبة إلى الأداء المدرسـي ، فالـدلائل التجريبية قليلة ، وبعضها يشير إلى أن هناك تناسبًا عكـسيًا بـين المـشاهدة المكـثفة والـدرجات المدرسـية ، أي أن المتأخـرين دراسيًا يشاهدون التليفـزيون بكثافة عالية ، والسبب في ذلك ـ حسب آراء علماء النفس ـ أن المشاهدة المكثفة دليل مشاكل نفسية وتوترات انفعالية .

د - تطور إعلام الأطفال في تونس:

مـا زلـت أتذكر يوم كان جدي ينتظر عودتي من المدرسة لكي أساعده على التقاط محطة الـبي بـي سي BBC ، التي كانت تبث نشرتها العربية للأخبار على الموجات القصيرة . ولم يكن من اليـسير له التنقل بين موجة وأخرى والحصول على الصوت الواضح بطاقاته الفردية ونظارتـه الـضعيفة . فمنذ ستين سنة كان الأطفال شغوفين بالإذاعة وبكل برامجها ، وخاصة مـنها المـوجهة إلـيهم . أما الجيل الموالي ، أي بعد ثلاثين عامًا ، فإنه تعلق تعلقًا لا مزيد عليه بالـبرامج التليـفزيونية ، وصارت ابنتي ، وهي آنذاك في سن السادسة ، تقضي أكثر من خمس سـاعات يومـيًا أمـام الـشاشة ، أي أنهـا تقـضي في سنة واحدة أمام التليفزيون ما يزيد على الـوقت الـذي تقـضيه في المدرسـة وفي الاسـتذكار بالمنزل وفي اللعب . أما ابنها اليوم فهو لا يكـترث أبـدًا بجهـاز الـراديو ، ولا يهـتم بـبرامج التليفـزيون بالقدر الذي يخصصه للبرامج الإلكترونـية والألعـاب الـرقمية والوسـائط المساعدة على استعمالها ، وأصبح مقبلاً في سن مبكـرة علـى الكـتاب الإلكتروني ، ومواقع الأطفال على شبكة الإنترنت ، وقد وجدت منه المـساعدة في حـل بعـض الإشـكاليات الـرقمية ، مـثلما سـاعدت جـدي على تجاوُز بعض العراقيل الهرتزية منذ ستين سنة .

والجديـر بالذكـر ، أن إعلام الطفولة شهد تطورًا كبيرًا من حيث الكم والنوع في مستوى الـصحافة والإذاعـة والتليفـزيون والكـتاب الإلكترونـي ، الذي أصبح الوسيلة المثالية لنشر الـثقافة الـرقمية ، كمـا أعـان الكـتاب الورقـي في الماضـي علـى توسيع طاقة الأطفال على المطالعة .

وبالإضـافة إلى تعـدد مجـلات الأطفال ، تأسـست إذاعة مخصصة للطفولة والشباب وقناة

تليفزيونية متخصصة في التعليم وشئون الشباب. كما أن قناة تونس ٧ وقناة حنبعل الخاصة أولتا أهمية بالغة لبرامج الأطفال.

فقد تمكنت كل من قناة ٢١ وإذاعة الشباب من تغطية نسبة كبيرة من احتياجات الشباب والأطفال في تونس. ويتجلى ذلك في الشبكات البرامجية للقناتين؛ حيث تحتل البرامج الحلماتية مكانة متقدمة نظراً لعلاقتها المباشرة بالطفولة والشباب، فهي تمثل قرابة ٣٠٪ من مجموع برامج إذاعة الشباب، والنسبة نفسها تقريباً في قناة ٢١، أما المنوعات والبرامج الترفيهية فتصل نسبتهما في إذاعة الشباب إلى ما يناهز ٢٠٪ ، وفي قناة ٢١ نسبة ٢٥٪ وتوفر القناتان برامج يومية: الخدمات والترفيه إلى جانب الرياضة، وهي قطاعات تصل نسبتها مجتمعة في كل قناة إلى ما يفوق ٥٠ بالمائة. كما أنشأت قناة ٢١ موقعاً لها على الإنترنت، وهو فضاء جديد من شأنه أن يمكّن الشباب من تبليغ مقترحاته وآرائه مباشرة لأسرة القناة. ويتيح هذا الموقع وغيره من الأجهزة الجديدة متعددة الوسائط فرصاً إضافية للشباب؛ للتعبير عن آرائهم والمساهمة في اقتراح البرامج وتطويرها. وتجدر الإشارة في ذات السياق إلى الاهتمام بالإعلام الشبابي في برامج الإذاعة الوطنية وقناة تونس ٧ ، حيث تتعدد البرامج التي تخدم أغراضاً اجتماعية وثقافية وعلمية وتربوية وكذلك ترفيهية خاصة بالشباب والأطفال، علاوة على الاستفادة بشبكة الإنترنت في كل المجالات. إلى جانب المراكز الجهوية لإعلام الشباب وفضاءات الإعلام الشبابي، التي تتمثل مهمتها في استقبال الشباب؛ بهدف إعلامه وتوجيهه ومساعدته بتوفير الخدمات الإعلامية الوظيفية الممكنة. ويُضاف إلى كل ذلك البرامج التربوية والعلمية والثقافية والاقتصادية، والتي تستهدف بدورها مختلف الشرائح العمرية حسب الاهتمامات والاختصاصات، علماً بأن القناتين تعتمدان على كفاءات شبابية في الإنتاج والتنشيط وتصور البرامج، مع انفتاحهما على المواهب التي تأنس في نفسها القدرة على تقديم الإضافة المنشودة؛ خدمة لإعلام يعكس حقيقة مشاغل الشباب، ويستجيب لتطلعاته، ويساهم في التعريف بإبداعاته. إذ إن تقنيات الاتصال الجديدة طورت العلاقة بوسائل الإعلام إلى علاقة تفاعليّة، بمعنى أن الشباب تخطّى مرحلة المتلقي في تعاطيه مع الرسائل الإعلامية، وأثبت قدرته على المساهمة في صنع المادة الإعلامية التي هو موضوعها(٦).

ويظهر جليّاً أن الهدف الأول في المقاربة الإعلامية التي تجمع بين اهتمامات الناشئة ووسائل الإعلام هو إرساء قيم التضامن والمواطنة والحرية، وخاصة تحضير الأطفال والشباب للدخول في مجتمع المعلومات. غير أن بعض النقائص لا تزال موجودة في المشهد

---

(٦) محاضرة السيّد عبد الوهاب عبد الله الوزير، المستشار لرئاسة الجمهورية: "أي مقاربة لمشاغل الشباب في وسائل الإعلام".

الإعلامي للطفولة في تونس، وهي تتمثل في المنهج التجاري الذي تتبناه وسائل الإعلام المكتوبة. وتكمن المعالجة في مزيد من تجذير الوعي لدى العاملين في القطاع بضرورة طرق أبواب جديدة ؛ لتحقيق الرواج والانتشار، إضافة إلى ممارسة القارئ لحقّه في حرية الاختيار وعدم الإقبال على هذا النوع من المادة الإعلامية. كما لا يخفى وجود نقص في الجانب الخدماتي في الإعلام الشبابي، رغم ما تحقق في هذا الجانب من تطور إلى الآن، وهو ما يستدعي التكثيف وتسخير مساحة أكبر له في وسائل الإعلام التونسية ومزيداً من التعريف بالمجهود المتصل بالشباب، وما يُتخذ لفائدته من إجراءات وقرارات وحوافز، إلى جانب إفراد مساحات أوسع للحوار تكفل مشاركته وإبلاغ صوته والتعبير عن رأيه باستمرار. إلا أن هذه النقائص لا تحجب حقيقة أن الأرضية المتوافرة اليوم في وسائل الإعلام، قابلة للتطوير والتحسين والاستفادة القصوى من تطور وسائل تقديمه واستقباله المتعددة بين المقروءة والمشاهدة والمسموعة.

هـ- الاستنتاجات الأولى:

لقد كان كل المختصين يعتبرون أن برامج الأطفال، وكل ما يتصل بهم، هي في الأصل من مشمولات التربويين، فهم المسئولون عن تربية الأطفال تربية تتفق مع حاجات المجتمع وتقاليده ومنطلقاته بأساليب مختلفة، إلا أن التربويين كانوا غير راغبين في أداء هذه المهمة، والسبب في ذلك هو الجفوة القائمة بين الإعلاميين والتربويين. وكان من الضروري تأهيل التربويين ليكونوا إعلاميين، وتأهيل الإعلاميين ليكونوا معلمين، حتى يتمكن الفريقان من الالتقاء، وأن يلتقيا وفق خطة شاملة ومتكاملة لتحديد الأهداف التربوية بدقة، وترتيب أولوياتها من خلال دراسات ميدانية، والتعاون لتحقيق هذه الأهداف من خلال برامج تليفزيونية وإذاعية، مع تحديد الجمهور وشرائحه، ونوعية التغير المتوقع ومقداره بعد بث البرامج.

لم يكن في البداية هناك مؤلفون في الوطن العربي قادرون على كتابة برامج تليفزيونية جيدة للأطفال، ثم استطاع بعضهم كتابة برامج مقبولة للإذاعة وحدها، وغالبًا ما كان الكُتَّاب الذين ألفوا للأطفال يفرضون على الطفل ما يريدونه هم لا ما يريده هو. وكانوا يفترضون أن الطفل يفهم، ولكنه في الغالب زاهد فيما يكتبون له؛ لأن له عالمًا غير عالمهم. ومن هنا ظهر الوعي بالحاجة إلى تأهيل الإعلاميين المشرفين على برامج الأطفال والمخرجين المباشرين لها والناشرين، وكانت المؤسسات العربية المختصة نادرة، فعوضتها المؤسسات الأجنبية.

لم تكن في موازنة معظم هيئات التليفزيون العربية مخصصات مالية للإعلام الموجه للطفل في مستوى حجم المهمة والجهود المطلوب بذلها. لا تستطيع النوايا الحسنة أن تكون

بديلاً عن التمويل الذي يُعتبر عنصراً أساسياً للتأهيل والإعداد والإنتاج. إلا أن موضوع التمويل تغير بظهور المحطات الفضائية العربية ودخول القطاع الخاص هذا الميدان. لقد تم تشخيص هذه النقائص منذ مدة طويلة[7]، فساعد ذلك على تجاوز بعض العقبات، وإدخال بعض التحسينات على البرامج الموجهة للطفل العربي، إلا أن التأثير الأجنبي بقي قائماً، والنقص في الإنتاج العربي ظل واضحاً من حيث الكم والجودة.

٣- مدى تأثير الإعلام الأجنبي على الطفل:

لكَم أكد علماء النفس على حساسية مرحلة الطفولة في عمر الإنسان، وعلى مدى ارتباط حاضر الطفل بمستقبله، كذلك يؤكد كل متعامل مع الأطفال بصفة مستمرة، فهو يستطيع وبنزاهة أن يدرك خطورة مسئولية التربية السليمة لجيل المستقبل؛ ذلك لأنه من اليسير الكتابة على الصفحات البيضاء، في حين يعسر الاستدراك؛ لأن محو ما رسخته الذاكرة الفتية قد يستلزم الجهد الكبير. وقد أصبحت برامج الأطفال أداة تحت ملامح الأطفال، ولكن أي طفل نعني؟ هل هو الطفل في المطلق، ذلك الكائن البريء الذي ينتظر الجواب عن كم هائل من الأسئلة، والذي ترهقه حدود القرية الصغيرة؟ أم هو ذلك الطفل الذي ينتظر إطاراً أوسع تترعرع فيه أحلامه ويجنبه دائرة الأسئلة المفرغة؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة لا يمكن أن يمدنا بها الغير في طبق من ذهب؛ لأنها لا يمكن أن تنبع إلا منا، ومن وعينا بأننا أصبحنا نعيش في عالم دون حدود.

أ- الإقبال على البرامج الأجنبية:

إن ما يدعو إلى مزيد من الدراسة والبحث هو أن المبالغة في الاستيراد من البلدان الغربية أصبحت ظاهرة تتميز بها القنوات العربية الخاصة، والتي قد تتهاون مع المفاهيم التربوية؛ لتعوضها لغة الربح المادي والإعلانات المفرطة، وهذا ما قد يستوجب المراجعة والبحث في إمكانات الضغط على تكاليف الإنتاج للأطفال. فسواء كان الفضاء الإعلامي عموماً أو خاصاً، فإن الطفولة هي بالأساس أمانة مشتركة على عاتق المجتمع بمختلف هياكله ومؤسساته المدنية؛ إذ يتأثر الطفل بالإعلانات التليفزيونية وما تدعو إليه من سلع وأساليب استهلاكية جديدة، وهي كذلك تعمل على إثارة الآمال غير الواقعية في نفس الطفل، خاصة أنه يتابع الومضات الدعائية بكثافة؛ مما يدعو إلى التساؤل حول مدى تأثر الطفل بما يعرضه الإعلان.

إلا أن العديد من التليفزيونات العربية المحلية ما زالت تلجأ لملء الحصص المخصصة للأطفال إلى استيراد البرامج الأجنبية. والطفل في تعرضه لهذه البرامج لا يدرك أنها

---

(٧) انظر تقرير الأليكسو في سنة ١٩٨٧ تحت عنوان: الإعلام العربي حاضراً ومستقبلاً.

مستوردة ، أو أنها ليست نابعة من البيئة التي يعيش فيها وينتمي إليها، خاصة إذا كانت مدبلجة وتخاطبه بلغته، فيرى الطفل البرنامج الأجنبي ومقدمه مختلفًا عنه ، ولكنه لا يفهم هذا الاختلاف، أو أنه لا يلحظه ولا يميزه، فيتقبل البرامج دون فرز، وينبهر بها ويكتشف من خلالها نماذج إنسانية وأنماط حياة مختلفة فتجذبه من جهة، ولكنه يشعر من جهة أخرى بالنقص والحرمان ؛ إذ لا يجد في بيئته ما يسمح له أن يلبس أو يلعب أو يتصرف مثل الطفل الأجنبي المقدم للبرنامج. وهو في هذه الحالة يحتاج إلى تفسير لما خُيِّل له أنه محروم منه.

ومن ثم يصبح متقبلاً ، في حين أن من الأهداف الرئيسية لهذه البرامج دفع الطفل إلى التفاعل والتعرف على أقرانه ، وكذلك المشاركة في مسابقات ذات أهداف تعليمية وتربوية بالأساس، أو فتح باب الحوار له ؛ لكي يُبْدي رأيه في مواضيع مختلفة ويسمع صوته؛ فينمي قدرته على التواصل مع الآخر.

وتؤدي هذه البرامج (شأنها هنا شأن الإعلانات الإشهارية) إلى رغبات مفتعلة لا تتماشى مع واقع الطفل وبيئته. وإن المتفحص لمضامين برامج الأطفال الواردة على شاشاتنا العربية يلاحظ تباينًا واضحًا بين ما تنشده وما يتوافد علينا من مضامين قد يستعصي علينا تقويمها. وأمام هذه المشاهد المغرية تظهر على الشاشة العربية وجوه أطفال ومراهقين ينشدون الاستشهاد، وأمهات يندبن خدودهن من شدة الحزن والأسى.

ب- الإعلانات التليفزيونية:

إن علاقة الطفل بالإعلان علاقة شائكة ومتشعبة الأبعاد. ولكن قبل أن ندرس هذه العلاقة مباشرة، يجب أن نلقي نظرة على محتوى الإعلان في حد ذاته. فقد أصبح صانعو الومضة الإشهارية أفضل مَنْ يستخدم اللغة الفنية. ويشير عديد من الباحثين إلى أن أفضل صياغة لإمكانات التليفزيون موجودة في الإعلان التليفزيوني ؛ إذ إن التقنيات البصرية الحديثة كتكبير حجم المنتج، واختيار الألوان بعناية، من شأنها المساعدة على شد انتباه الطفل وخلق إحساس السعادة لديه كلما شاهد الومضة الإشهارية. كما تعتمد صناعة الإعلان على الديكور الذي يكون عالمًا سحريًّا يأخذ الطفل إلى الخرافة والأساطير كما كانت تفعل جدته، وذلك إلى جانب انتقاء الموسيقى العصرية التي عادة ما تكون مصحوبة بإيقاع سريع يُدخل المرح على قلب الأطفال.

والطفل يحبَ الإعلان ويُشغف به، وأوضح دليل على ذلك تذكُّره الدائم للشعارات الدعائية وترديده لأغاني الإعلان. وقد أصبحت الومضة الإشهارية مصدر متعة وسعادة لديه؛ حيث يصور الإعلان عالمًا باهرًا وجميلاً، يحقق الطفل فيه بعض أمنياته؛ إذ تستهويه تلك الصور التي تجعله ملكًا يحكم مجموعة من الراشدين، أو طفلاً يمتلك كمية هائلة من الحلوى أو الشيكولاتة. وتتميز الومضة الإشهارية بالتكرار الذي يمثل مصدر لذة وسعادة؛ لأنه يمكن الطفل من استيعاب النص والموسيقى والصورة.

وهناك عوامل أخرى تشد الطفل وتجعله مهتماً بالإعلان، فالفكاهة وروح الدعابة هما من المميزات الشكلية للومضة الدعائية التي تمتع الطفل، مثل الأخطاء المقصودة التي يرتكبها البطل أو علامات الدهشة والفزع التي تبدو عليه. ويركز الأطفال أيضاً على حركات الأبطال، فعندما يتحدث الأطفال عن محتوى الومضة فإنهم لا يتحدثون إلا عن الأعمال التي قام بها البطل، مثل الجري والقفز والتزحلق والسقوط، وليس كما يشعرون به تجاه المنتج.

ومن الناحية النفسية، فإن الأطفال يهتمون خاصة بالومضة الدعائية التي تمكنهم من إثبات شخصيتهم، أو التي تكون قريبة من عالمهم. ذلك أن الفتيان في سن السادسة يُغرمون بالحيوانات، أما في سن العاشرة فيغرمون برعاة البقر والتنافس، وتولع الفتيات أكثر بالأغاني وتمثيل دور الأم في اهتمامها برضيعها.

إن الطفل يتأثر بالقيم الأساسية التي تكمن وراء الإعلانات، مثل الدعوة إلى نبذ الأساليب والقيم القديمة، والترحيب بالسلع والأساليب الاستهلاكية الجديدة. فالإعلان يبلغ رسالة واضحة، ألا وهي الرخاء المادي، باعتباره ركيزة أساسية في الحياة، كذلك يعمل الإعلان على إثارة الآمال، وربما ينمي نزعة العدوان والانحراف[(٨)].

وقد ثبت أن الطفل يحفظ أغاني الإعلان ويردد شعاراته؛ وبذلك ترسخ في نفسه قيم الباعة وشعارات التجار وأذواق الممثلين وأخلاق الممثلات، وهكذا تسود بين الأطفال قيم غربية تتنافى تماماً مع قيم الأسرة والمدرسة ومُحيطه الاجتماعي. وينجم عن ذلك صراع نفسي في شخصية الطفل، حتى يُصاب بمرض انفصام الشخصية، وهو صراع بين ما تلقنه له الأسرة والمدرسة من تعاليم وآداب، وما يقدمه التليفزيون من أفكار وقيم دخيلة.

ج- تأثير الصور المتحركة على الطفل العربي:

إن الكارتون أو الصور المتحركة هو المصدر الذي يُقبل عليه الطفل أكثر من غيره في البرامج التليفزيونية، ويُعتبر بصفة خاصة من أهم البرامج التليفزيونية التي تساهم في نحت شخصية الطفل من خلال ما يقدمه من مبادئ ومفاهيم مختلفة، وفي توسيع آفاقه العلمية والفكرية، وتنشيط خياله وتقوية قدرته على خزن المعلومات.

ولكن تلك البرامج لم تعد كما عهدناها في صغرنا، تعمل على إكساب الطفل العديد من المهارات التعليمية، مثل الحروف والأرقام والقيم النبيلة. والدور الذي تلعبه.

ففي هذه المرحلة يكون التفاعل مع الكارتون مختلفاً بعض الشيء؛ حيث يتبلور في ذهن

---

(٨) علم الاجتماع الجماهيري وبناء الاتصال الصادر سنة ١٩٨٤، صفحة ٢٥٤.

الطفـل الواقـع والخيال. ولكـنه في الـوقت نفـسه يبقى متعلقًا بصورة البطولة والتميز؛ إذ يـسعى الطفـل دائمًـا إلى الظهـور بمظهـر البطل المغامـر والشجاع، ويبني لنفسه من خلال الـصور المتحـركة عالمًا داخليًا مـن المغامرات والبطولات. ويكون الكارتون في هذه الحالة مـزود الطفـل بالخيال، فـيجد نفـسه شـيئًا فشيئًا معزولاً عن بيئته. ويمكننا أن نلاحظ عند الأطفـال المدمـنين للكارتـون ضعف ملكة حبهم للاستطلاع ورؤية الأشياء الحقيقية التي لم يروها من قبل؛ وذلك لإحساسهم بأن كل الأشياء المهمة والجديرة بالمجازفة والمغامرة يمكن أن تتوافر لهم عن طريق الصور المتحركة والتليفزيون عمومًا(٩).

ولقـد أثبتت الدراسـات أن الطفـل يتمـتع بقـدر كـاف مـن الـذكاء، يخـوِّل له تخزين المعلـومات ودقـة الملاحظـة مـن أجـل تقليـد الشخـصيات التي تحظى باهتمامه وبإعجابه. وحـيث إن التليفزيون ـ كما أسلفنا الذكر ـ حل بين أفراد العائلة، فقد أصبح الطفل يتأثر به ويقلـد الأنمـاط الـسلوكية الـتي تجذبـه، خاصة ما تختلف عن وسطه الاجتماعي. وتستأثر المسلـسلات والأفلام الأجنبية والمسلـسلات المكـسيكية ـ لأنها حسب رأيه غير مراقبة ـ بأعلى نسبة مشاهدة عند الأطفال؛ فهي كما يرونها "متنفس ونوع من الهروب من الواقع".

والخطـير في الأمـر أن هـذه النوعـية مـن الـبرامج تـزداد شـعبية لدى المراهقين، وتزداد الـساعات الـتي يقـضونها في مـشاهدتها دون رقابـة تذكر من الأهل. فالأغلبية تشاهد هذه المسلـسلات الدرامـية بـرفقة العائلة في السهرة. والطفل يهتم بالدراما وينجذب نحوها أكثر بـدءًا مـن سـن الثانية عشرة؛ نظرًا لما تتطلبه هذه البرامج من مستوى إدراكي. وتتميز هذه المـرحلة العمـرية بالاضـطرابات النفـسية؛ حيث يشعر الطفل منذ سن الرابعة عشرة تقريبًا برغبة ملحة في الابتعاد عن الأهل والاعتماد على النفس.

كمـا تنـشأ بيـنه وبين المحيط الذي يعيش فيه شبه قطيعة مصدرها سوء تفاهم وإحساس دائـم مـن المـراهق أنـه يُعامـل كطفـل، بينما هو يرى نفسه قد كبر ونضج، فتبدأ الفتيات ـ وحتـى الفتـيان ـ في التفكير في الزواج كبرهان على المسئولية والاستقلالية العاطفية والذهنية والجسدية، ولكنهم يصطدمون دائمًا بتبعيتهم المادية لأبويهم.

وليس هناك في نظر الطفل ما هو مثالي وجدير بالاحتذاء أكثر من بطل ذلك المسلسل أو ذاك الـشريط. وتـتطور العلاقـة بـين الطـرفين؛ لـيصبح الطفـل دائم البحث عن البطل في مجـتمعه الحقيقـي ثـم في ذاته، فيبدأ في تقليده في الهندام وطريقة المشي والكلام، حتى تندثر تدريجيًا كـل ملامـح شخـصيته، ويـنصهر في مـنظومة عولمة النموذج الإنساني، ذاك الذي أصبـح يلـبس تقلـيعات الموضـة، ويـسمع الموسـيقى الغربية، خاصة أن الطفل في مرحلة

(٩) الإعلام العلمي والجمهوري، من منشورات الأليكسو ١٩٨٤، صفحة ١٥٠.

المراهقة شديد الاهتمام بمظهره؛ فيكون بهذا فريسة سهلة أمام ما يقدمه التليفزيون من أنماط ونماذج إنسانية. إلا أن هذا المظهر تأثر سلبيًا هو الآخر بشدة إدمان مشاهدة الشاشة وأكل الوجبات السريعة العصرية المشحونة بالدهون، فارتفع وزن الطفل المراهق في بعض المجتمعات بطريقة مَرَضِيَّة.

د- الإعلام وعولمة التعليم:

تُعتَبر التربية الإعلامية من المجالات الضرورية والحديثة التي يحتاج إليها الطفل اليوم، خاصة مع كثرة التقنيات التربوية وتنوعها وتعدد مصادر المعرفة؛ حيث أصبح يتلقى المعلومة من مصادر متنوعة تتبلور حسب حاجياته.

وتضطلع الوسائل الإعلامية بدور مهم في عملية تعليم الطفل. لقد اكتسحت تكنولوجيات الاتصال الحديثة المجال التربوي والتعليمي؛ لتدخل عصر نظام التعلم عن بُعد واستعمال الإنترنت ووسائل الاتصال للحصول على المعلومة. ولا يشترط التعليم عن بعد الحضور المادي في المدرسة أو المعهد، أو اتباع توقيت معين لتلقي الدروس؛ إذ يمكِّن هذا النمط التعليمي ذوي الظروف الخاصة من متابعة تعلمهم.

وإذ نقر بأن اللجوء إلى تقنيات الاتصال لا يمكن أن يسبق اكتساب القدرة على القراءة والكتابة ولا يمكن أن يحل محلها، فإننا نجد حافزًا على هذه القدرة ووسيلة لدعم هذه المعرفة وتوسيع مجالها ضمن فضاءات متعددة؛ إذ تشير بعض الدراسات إلى أن الطفل قابل للتعلم بنسق أسرع خمس مرات، إذا نحن وفرنا له الجهاز الحاسوبي الملائم والمضمون المعرفي المطلوب.

وبهذا النمط الجديد من التعليم، ينمي الطفل حواسه وقدراته العقلية ، خاصة إذا استخدم الوسائل متعددة الوسائط. غير أن التعليم عن بعد - كطريقة أساسية في تكوين الطفل- لا يحظى في البلدان العربية بانتشار واسع، رغم أنه يعتمد على وسائط إعلامية متوافرة لدى أغلب الشرائح الاجتماعية كالتليفزيون والراديو.

ومن الواضح أن إقبال الطفل العربي على الوسائط الرقمية الحديثة في المجال التربوي والتعليمي غير كاف، مقارنة بأقرانه في بلدان الشمال. فإلى جانب قلة استعماله لوسائل الاتصال الحديثة في المجال التربوي، فإن الطفل العربي ينهل من نظام تربوي أجنبي بالأساس؛ وذلك لانعدام الإنتاج المحلي العربي الكافي. وتنجر عن هذه الوضعية عدة مشاكل، من أهمها تشتت الطفل بين واقع معيشي له خصائصه المميزة وبين معلومات ونماذج تربوية مستوردة من واقع بعيد ، كل البعد عنه ، وخاصة في العلوم الإنسانية التي تتأثر بالمحيط التاريخي والاجتماعي.

ومن جهة أخرى، تبقى المشكلة الأخطر والأهم وهي عدم تماشي البرامج التعليمية الموجهة للطفل العربي في المدارس التقليدية مع ما يشهده العالم من ثورة في المجال التعليمي؛ ذلك أن عولمة التعليم أصبحت اليوم حقيقة ملموسة بعد عولمة الاقتصاد والمنتج الثقافي.

ويرى الأخصائيون في علوم التربية أن الآباء يخطئون حين يوجهون أبناءهم نحو الطرق والمناهج التي تعلموا بها، فالأطفال يجب أن يتعلموا المفاهيم التي تناسب مستقبلهم، ولعل ذلك ما أكّدته الصيحات التربوية التي ترى أن تثقيف الأطفال وتربيتهم يجب أن تبدأ قبل ولادتهم بعشرين عامًا، بتثقيف آبائهم وتربيتهم وتعليمهم بالشكل المناسب لتربية أولادهم.

الاستنتاج:

وإن كان هناك مجال للاستنتاج في هذا المستوى، فهو أن إدمان التليفزيون عدوى ينقلها الأولياء إلى الأبناء. فالأهل هم أول من يساعد الأطفال وهم في سن الرضاعة على مشاهدة الشاشة؛ حتى يتفرغوا لشئون البيت، وهم الذين يشجعونهم على مشاهدة بعض البرامج الموجهة للصغار، وهم أيضًا الذين يتيحون لأبنائهم مرافقتهم في مشاهدة الكثير من البرامج الموجهة للكبار.

ومهما يُقَلْ عن المؤثرات السلبية للتليفزيون والحاسوب، فلا بد من الاعتراف بأن تطور وسائل المعرفة الحالية والتركيبة الغذائية للأطفال قد ساعدا على رفع نسبة النضج والحيوية لدى الأطفال، وسرعة تطورهم الجسدي والفكري؛ حتى أصبح ابن التاسعة من هذا الجيل يتمتع بقدرات ابن الرابعة عشرة من الجيل الذي سبقه؛ ولذلك فلا يمكن التعامل معه بأسلوب قديم، ولا يمكن إلغاء التأثير التليفزيوني بقرار حكومي.

والحل قد يكون في الحوار مع الطفل وفي إشراكه في البحث عن حلول لمختلف القضايا التي تجابهها الإنسانية بكل أجيالها في بداية هذا العصر الجديد.

وإنه من المحتم الاعتراف بتلك الفضاءات الجديدة التي أفرزتها منظومة العولمة، كما أنه لا مفر من الاعتراف بدور أجهزة الإعلام ـ بكل أشكالها ـ في التغيرات التي طرأت على مظاهر السلوك الإنساني في هذا العصر، الذي لم يعد فيه وجود لأي حواجز ثقافية أو فنية؛ حيث دخلت أجهزة الإعلام كل بيت، وانتشرت القنوات الفضائية، وأصبح الكمبيوتر الشخصي مرافقًا للإنسان في كل مكان.

غير أن تحليل الواقع العربي لن يكتمل دون التعمق في تحليل تأثيرات العولمة الرقمية؛ ذلك أن مشروع القرية الكونية الذي ينتظرنا ليس فقط مفهومًا سياسيًا مجردًا، بل هو في

الوقت ذاته مفهوم اقتصادي واجتماعي حضاري ؛ لذلك وجب أن يقوم المجتمع الجديد على قاعدة من القيم الأخلاقية بما يكفل للإنسانية التعايش السلمي ، ونشر قيم التسامح والتضامن ، ونبذ العنف والنزوع إلى التسلط والغطرسة .

والثقافة هي التي تمكننا لدى ممارستنا للحياة اليومية من تحقيق الغايات الاجتماعية الكبرى ، كالحفاظ على القيم العائلية وحماية المؤسسات الدينية في عالم يشهد تحولات متسارعة ، وسلوكيات لا تستقيم مع موروثنا الحضاري .

إعلام الطفل العربي في زمن الثورة الرقمية:

إن إعداد الأطفال إعداداً علمياً يجعلهم مواكبين لمجتمع المعلومات ومتفاعلين إيجابياً معه ومؤثرين فيه ، قضية حيوية تشغل الأسرة والمربين والباحثين والتربويين والكتّاب والناشرين والمخططين وسائر المسئولين في الدولة والمجتمع . وقد أولت البلدان المتطورة موضوع الإعداد العلمي للطفل عناية ما انفكت تتنامى وتزداد على مر السنين . وتلعب المنظومة التربوية والتعليمية - إلى جانب المؤسسات الثقافية والمجتمع المدني - دوراً أساسياً لتجعله محور التعليم بالذات . لقد أصبحت عبارات " مجتمع المعلومات " و " مجتمع المعرفة " و " المجتمع الإعلامي " من مصطلحات العصر ، وتحولت هذه المصطلحات إلى مفاتيح لفهم الكثير من القضايا التي يعيشها إنسان اليوم ؛ لذلك فليس غريباً أن تُجند الطاقات من أجل تحقيق هذا المجتمع الجديد ، وليس غريباً أيضاً أن تُنظم قمة عالمية لمجتمع المعلومات ، انعقدت جولتها الأولى في جنيف في شهر ديسمبر سنة ٢٠٠٣ ، وستنعقد جولتها الثانية بعاصمة عربية (تونس) من ١٦ إلى ١٨ نوفمبر القادم ، بإشراف رؤساء الدول وبمشاركة كل الأطراف المعنيين ، وهم : قطاع الأعمال (عام وخاص) والمنظمات الدولية والمجتمع المدني بمختلف مكوناته ، ومنها المنظمات غير الحكومية المعنية بالطفل . كما يتحمل مسيرو وسائل الإعلام ومنتجو الكتاب الموجه إلى الطفل (من مؤلفين وناشرين ومصورين ومخرجين وموزعين ومكتبيين) مسئولية كبيرة في ربط الطفل والفتى بمجتمع المعلومات وبأهداف هذه القمة بالذات . فما مفاهيم مجتمع المعلومات التي ينبغي أخذها في الاعتبار عندما نطرح موضوع البحث عن مستقبل الطفل في هذا المجتمع الجديد؟

يُستشَفُّ من المحاولات الأولى للتعريف بمجتمع المعلومات أنه المجتمع الذي يلي المجتمع الصناعي ، الذي ازدهر في عصر الاستعمار ، واتسم بالاستغلال المفحش لطاقات البلدان الضعيفة . لقد ركز الإنسان اهتمامه في المجتمع الصناعي على احتساب الكم ، فغاب الإنسان في هذا التعداد ، ولم يؤخذ مصير الإنسانية في الحسبان . فمجتمع المعلومات هو النتيجة الطبيعية للتطاحن بين الشيوعية والرأسمالية ، وللحرب الباردة التي دارت رحاها طيلة النصف الثاني من القرن العشرين .

وفي هـذا المجـتمع الجديـد يعـتمد الإنسان على تكنولوجيا الاتصال والمعلومات؛ بحيث تتيسر لـه إمكانية جمع المعلومات من خلال الشبكات الرقمية ذات القدرة العالية والتكاليف الـزهيدة. وسيُقام هذا المجتمع على أُسس إنسانية هدفها تلافي مظاهر الحيف التي اتسم بها المجـتمع الذي سبقه. ومع انتشار المعلومات وتسارُع توليد المعارف والاختراعات العلمية، ستكون المعـرفة ركيـزة حاسمـة لتطويـر المجـتمعات وتكثيـف الإنـتاج الـثقافي واستغلال الـبراعات والتوظـيف المثالـي لمخابـر الـبحث العلمي، ويصبح الإنسان العادي متمكنًا من إنجـاز الكـثير مـن الخـدمات عـن بُعْـد في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، كما يـصبح بإمكـان أصـحاب القـرار توظـيف هذه التجهيزات في الحياة السياسية والدبلوماسية والـدفاع الـوطني، وغيرهـا مـن القطاعـات الاسـتراتيجية. غير أن المفهوم النهائي لمجتمع المعلـومات الـناجم عـن هـذه الـثورة الـرقمية لـن يتبلور إلا على أمد طويل، وقد تتفاوت النظريات حوله منذ البداية.

١- مكانة الطفل في المجتمع الإعلامي:

يمـثل بـناء مجتمع المعلوماتٍ توجهًا جوهريًا وخياراً أساسيًّا من الخيارات في كافة الأقطار التي اختارت عن وعي وتبصر الانخراط في ركب الحداثة، ويتم العمل لتحقيق هذه الغاية في إطـار مقاربـة شمولـية تأخـذ في اعتبارها مختلف الأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافـية، وذلـك بالاعـتماد علـى قطاع تكنولوجيات المعلومات والاتصال؛ لدفع المسيرة التـنموية وتطويـر القـدرة التنافـسية للاقتـصاديات الوطنية، وتوظيف ذلك لصالح مختلف مكونات المجتمع.

ولمـا كانـت لبـناء مجـتمع المعلـومات أبعـاده الإنسانية المتأكدة، فقد تركزت الجهود منذ الـبداية علـى نـشر الـثقافة الرقمية على نطاق واسع، وجَعْل المادة الثقافية متاحة للجميع في نطـاق التواصـل الواعـي مـع باقي الثقافات، والحرص على احترام قيم التضامن والتسامح بـين الأمـم، وتكـريس الـتلازم بـين البعدين الاقتصادي والاجتماعي، والحرص على درء الخطر القائم نتيجة الفجوة الرقمية التي تعانيها كل المجتمعات وكل الفئات.

إن العلاقـة بـين مؤسـسات الاتصال وعملية التنمية، عملية حضارية شاملة، تهدف إلى تـرقية مـستوى الحـياة ماديًا ومعـنوياً بحيث يـصبح المجتمع الوطني بعيداً عن التبعية، وفي الـوقت ذاتـه مـتفاعلاً في المحـيط الدولـي، مـستنهـضاً كافـة طاقاتـه الثقافـية والاقـتصادية والفكرية.

وتمكّـن الـيوم التقنـيات الحديـثة للاتـصال مـن هـذا التطويـر المـستمر، من خلال تنقُّل المعلومة والتدخل الـسريع في كل مكان توافرت به الآلات المطلوبة والكفاءة الملائمة، وذلك فـضلاً عمـا تـشهده الـدول المـتقدمة مـن ارتفاع متواصل في عدد الخدمات الموجهة للفئات

الخاصة، كالمسنين والمعوقين. إلا أنه ليس في متناول البلدان الفقيرة مجابهة هذه التحديات الجديدة.

وحيث إن الطفل هو في قلب الأسرة، والنواة الأساسية للمجتمع المدني. فقد تركز اهتمام الباحثين على ضرورة تأمين سلامة الطفل في تعامله مع تكنولوجيا الاتصالات وتفاعله في المجتمع الإعلامي الجديد. لقد كانت الأسرة في المجتمعات التقليدية تمثل المهد الذي يشب فيه الطفل على السلوك القويم، وكانت المدرسة تمثل الفضاء الذي يهذب فيه تكوينه الذهني. وإن التحدي الذي يتعين على الإنسان رَفْعُه هو استنباط طرق جديدة من التفكير داخل المدرسة، ونماذج جديدة من التنظيم داخل الأسرة. والتحدي يواجه كل المجتمعات. وإذ نقر بأن اللجوء إلى تقنيات الاتصال لا يمكن أن يسبق اكتساب القدرة على القراءة والكتابة وأن يحل محلها، فإننا نجد في هذه التقنيات حافزاً على هذه القدرة ووسيلة لدعم هذه المعرفة، وتوسيع مجالها ضمن مختلف الفضاءات، وأن ذوي الاحتياجات الخاصة ـ وفي مقدمتهم الأطفال المعوقون ـ يستفيدون كثيراً من التكنولوجيا الحديثة ومن شبكة الإنترنت بالذات التي ستساعدهم على تصريف شئونهم اليومية والتحاور مع الآخرين، وتوفر لهم حظوظًا كبيرة لتحسين ظروفهم المعيشية وظروف نشاطهم المهني. كما أن هذه التكنولوجيا الحديثة ستكون في خدمة أبناء المهاجرين، وستمكنهم من البقاء على الحد الأدنى من الروابط الثقافية مع بلدان آبائهم وأجدادهم وتعلم اللغة العربية.

والإشكاليات تتمثل في صعوبة المعادلة بين حاجاتنا في النفاذ إلى العلوم والإنتاج الفكري بأقل التكاليف، ودون حواجز حمائية من جهة، وبين حماية إنتاجنا العلمي عندما نراهن على تصدير هذا الإنتاج، أو لتوفير الموارد المالية اللازمة لتنمية هذا الرصيد.

ولعله من المفيد التذكير من جهة أخرى بالاستنتاجات التي توصلت إليها التقديرات، وهي أن أكثر من ٥٠ بالمائة من النفقات السنوية للتعليم في مختلف المجتمعات سوف تمر عبر شبكة إنترنت قبل عشر سنوات، وأن الإدارة الوطنية سوف تفقد قدرتها التعليمية، وأنه بقدر القناعة بعالمية العلوم وتشجيع الشباب على الالتحاق بالجامعات الكبرى في المراحل المتقدمة من الدراسة، فإنه لا يمكن التهاون بالظاهرة التجارية المفرطة؛ حيث تستخف بعض المؤسسات الهادفة للربح السريع بمعنى الرسالة التعليمية، فتبيع شهادات الاستحقاق لمن يرغب في شرائها بقدر مالي، لا لمن يتوافر لديه التأهيل العلمي الملائم.

٢- الطفل العربي في القرية الكونية:

إن الفضاء المعلوماتي هو عالم جديد خفي بلا حدود ولا ضوابط ولا سلطة، فلا يُرَى ولا يُقاس. ولقد صدر في السنوات الأخيرة كتاب ألفه الباحث الياباني كنيشي أوهماي تحت عنوان: "القارة الخفية"، ومفاد هذا الكتاب أن ظاهرة العولمة أدت إلى ظهور هذا

الكيان السياسي الذي ليس له دستور ولا نظام أساسي، لكنه يستند إلى ميثاق عنوانه الاستقلال في كنف التكامل والترابط والتعايش السلمي. ولهذه القارة مستوطنات في كل البلاد، ومؤشرات مشابهة للقارات الجغرافية المعروفة، كالمساحة وعدد السكان وحجم الناتج الإجمالي ومعدل الدخل إلى آخره.

ويوضح كنيشي أن الإنسان لم يكتشف بَعْدُ مختلفَ خفايا هذه القارة، غير أنه قادر على إدراك ملامحها من خلال أربعة أبعاد، وهي: البعد الظاهر، والبعد الافتراضي، والبعد المتقلب، والبعد العابر للحدود. فالإنسان يمر بالأبعاد الأربعة في اليوم الواحد؛ بحيث يتعامل مع البعد الظاهر عندما يشتري غذاءه، ويتفاعل مع البعد الافتراضي عندما يستعمل بطاقة دفع ممغنطة، ويلامس البعد المتقلب عندما يقف في بهو البورصة، ويدخل في البعد العابر للحدود عندما يجلس أمام شاشة التليفزيون أو الحاسوب، ويستفيد عن بُعْدٍ من مختلف الخدمات الإدارية والتجارية. ولهذه القارة الممتدة عبر الأراضي والبحار جسور تساعد على العبور بين منطقة وأخرى، لكنها لا تماثل الطرق والمسالك التي عرفها الإنسان في العصر الصناعي. ويتحكم في هذا الكيان المنتجون والمستهلكون على اختلاف مشاربهم، وهم غير متفقين على توجه واحد، ولا توجد بينهم سوى اللهفة على الربح السريع، وغزو الأسواق الجديدة، والمنافسة الشرسة. أما الجسور فهي أساسًا قنوات التليفزيون الفضائية، وشبكات المعلومات، والإنترنت، ومايكروسوفت، والكوابل والسواتل... إلخ، وتسمح الأحكام الضمنية في هذه القارة بالتمييز في المعاملات بين مجموعة سكنية وأخرى، والمراوغة وعدم احترام مبادئ المساواة، وتجاوز آداب اللياقة. ويمكن لكل راغب أن ينتسب إلى هذه القارة بمحض إرادته؛ بدافع الطموح أو تحت التأثير والإغراء.

والسؤال بالنسبة إلى كل مفكر عربي هو: ما مميزات التعامل مع هذا الفضاء الجديد؟ وما حضورنا في هذه القارة الخفية؟ وما نسبة تفاعلنا مع مكتشفيها؟ وما مقدار مشاركة الفكر العربي ليتبوأ منزلة فيها؟ وبأي نسق سيكون إقبال الطفل العربي عليها؟

ومن المؤسف أننا دخلنا في عالم قوامه العنف والإرهاب، وقد تَوَلَّد ذلك إلى حد كبير عن انفتاح الحدود، وتفاقم نزعة التطرف، واشتداد الحاجة والفاقة حتى في المجتمعات الغنية، وأصبحت الإنسانية تبحث عن حلول ملائمة لقضايا جديدة وقوانين دولية متميزة، وضوابط أدبية يتقيد بها المجتمع في هذه القارة الخفية.

٢- اكتساب الثقافة الرقمية:

إن ثقافة المعلومات هي في نظر البعض ما يتعين على الإنسان إدراكه وتقاسمه مع بقية أفراد المجتمع، حول خصائص تكنولوجيا الاتصالات وآلياتها وتطبيقاتها وانعكاساتها

علـى مختلف مكـونات الحياة الاجتماعـية. ويـبدأ ذلـك بـتدرج تاريخي يمر بمفهومَيْ ثورة المعلـومات والطـرق السـريعة الإلكترونـية، وبـإدراك خلفـيات شـبكة الإنترنـت، وبمدى تكاملـها مع الشـبكات المحلية للاتصال، وبآفاق تطور تقنيات الصورة الافتراضية، والتطور المنتظـر في مجال تفعيل مختلف الحواس عن بعد. والموضـوع المطروح اليوم: ما مضمون هذه الـثقافة؟ ومـا مـرجعيتها؟ ومـا الحـد الأدنى من الدراية الفنية والوعي الاجتماعي لإدراك معناها العميق؟ وما السلوك الملائم للمشاركة في بناء هذا المجتمع الرقمي؟

فلـئن كـان مـصطلح الثقافة الرقمية سائرًا على كل لسان، فإن الاختلاف لا يزال قائمًا في أذهـان مـستعمليه، وكلٌ يراه حسب تخصصه وعلاقته بمهنته، فهو يعني للبعض الإيقاظ العلمـي في مجـال المعلـومات، ويعـني لأطـراف أخـرى القـدرة علـى استعمال الحاسوب واكتـساب المهارة في توظيف شبكة الإنترنت أو الشبكات الداخلية، والاستفادة عن بعد من خـدمات كـثيرة، ويعـني لأطـراف ثالـثة التـضلع في علـوم الكمبيوتـر وعلـوم الرياضيات والألقوريـتم، وبلـوغ درجـة عالـية في الإبـداع الرقمـي؛ ولـذلك فنحن في حاجة لتوحيد مفهومنا لهذا المصطلح.

وغـني عـن التأكيد أنه لا يمكن في القرن الحادي والعشرين لمن يعجز عن تحريك أصابعه التفاعل مع الحاسوب، واختصار المراحل لأداء أعباء مهنية وإدارية وعائلية كثيرة. ذلك أن الـثقافة الـرقمية في هـذا المجـال تعـني الإلمـام بالقـواعد الأساسـية لاستعمالات الحاسوب والتمييـز بـين آلـياته وإدراك معنـى الفيروس، والعلاقة بين الكمبيوتر وشبكات الاتصال، وعلاقـة كـل ذلك بشبكة الإنترنت وصيغ الإبحار بها، كما أن هذه الثقافة تعني إدراك مدى اتـساع الفـضاءات الـتي تفسحها تلك الشبكة، ومعنى المعلومة المخزونة على الحاسوب أو "الـسي دي روم"، وميزة التراسل على الخط، وكذلك صيغ التراسل وطرق الحصول على العنوان الإلكتروني، والموقع الواب، والمفاتيح الملائمة، إلى غير ذلك من الاعتبارات الفنية الـتي يمكـن استيعابها مـن خـلال بـرامج التدريب المبسطة في الإعلامية والحاسوب. ثم إن عـبارة الثقافة الرقمية لا تكمن فقط في القدرة على الدراية الفنية وحدها، وإنما في الجمع بين التصور العلمي والمهارة التقنية في آن واحد.

إن العلاقـة بـين مـنظومة العـولمة ومفهوم الحضارة في مجتمع المعلومات هي في حاجة إلى تحالـيل ضـافية ودراسـات معمقـة، غير أنه يمكننا إبراز البعض من جوانب هذا التناغم من خـلال مـا كُـتب حـول الموضوع في السنوات الأخيرة. ومن ناحية أخرى، فإنه ينبغي دومًا التذكير بأن مجتمع المعلومات لا يترتب عنه بالضرورة إضافة في مجال الثقافة. فمن المعلوم أن المعلـومات ليـست المعـرفة وأن المعـرفة ليـست الثقافة. والتحدي الذي ينبغي التغلب عليه يتمـثل بالفعـل في إنـشاء ثقافة حقيقية من شيء ما زال حتى الآن خليطًا من التكنولوجيات

والمعلومات؛ ولذلك فإنه يحق لنا التساؤل اليوم: أي تشكيل ثقافي يمكن الحديث عنه؟ هل هو المضمون المحلي الذي توارثناه جيلاً بعد جيل؟ أم الثقافة السيبرانية التي ستكيف المجتمع في شكل جديد؟ وهل يمكن طرح موضوع علاقة الثقافة بالإعلام من منظور تقليدي تحدثنا عنه بالأمس؟ أم هل يتعين ربط المفهوم الجديد للثقافة بالشبكات الحديثة للمعلوماتية وبالتجهيزات الرقمية التي قد تتجاوز الإنسان في ذكائه وطاقته الإبداعية ، وتقدر على التأثير في سلوكه، وستغير حاجاته في مظهرها وفي مضمونها، وستوجه سبل الإبداع نحو مستقبل آخر مؤثرة في أجهزة الإعلام ذاتها ، بعد أن تأثرت بها طويلاً. فإذا كان هذا التأثير واضحًا على الكهول ، فما بالك به في مستوى الأطفال والمراهقين؟

والثقافة السيبرانية هي كذلك أحد المجالات التي توضع وتُصاغ فيها سلوكيات ذهنية وثقافية جديدة كفيلة بتجسيد مفهوم الكونية تجسيداً ملموساً وعلمياً. ويمكن إذًا تعريف السيبرانية بأنها ثقافة كفيلة بالمساعدة على مجابهة التحديات المطروحة في الساحة العالمية، وهي الإطار الذي تزدهر فيه ثقافة تتلاءم مع أخلاقيات المجتمع العالمي للمعلومات. والثقافة السيبرانية لن تكون جديرة حقًا بهذه التسمية، إلا إذا استطاعت تجسيد التطلعات العميقة لمواطني الكون جميعًا. و"أخلاقيات مجتمع المعلومات" ليست أخلاقيات جديدة، بل هي ترتكز بالعكس على القيم الأخلاقية الأساسية التي أثبتت التجربة جدواها، مثل المساواة والحرية والكرامة البشرية، إلا أنها تسعى إلى وضعها حيز التنفيذ في السياق الجديد الخاص بالمجتمع العالمي للمعلومات. والمنطقة العربية طرف من هذا المجتمع الجديد، فعلينا تهيئة الطفل العربي حتى يكون فاعلاً ومتفاعلاً مع هذه الثقافة السيبرانية.

فهل الجماهير العربية مستعدة لاستيعاب هذه الثقافة الجديدة؟ وهل أجهزة الإعلام المعروفة مستعدة للتعريف بمفهومها الحقيقي؟

٤- الاعتبارات التشريعية والقانونية:

إن الشبكات السريعة للمعلومات سوف تزيل الحدود ، وسوف تساعد على بروز ثقافة عالمية تعكس نزعة العولمة الاقتصادية. وليس هناك مبدئيًا أية خشية من الاعتماد على هذه المسالك، وتنمية التفاعل الثقافي والتقريب بين الشعوب. إلا أن التوازن بين القيم التقليدية والقيم الحديثة في المجتمعات النامية سوف يتغير بقدر ما تفتحه الشبكات السريعة للإعلام والمعلومات من آفاق جديدة. ويستدعي هذا الواقع الجديد قدراً كبيراً من الاهتمام العلمي بالثقافة ودورها المؤثر، إلا أنه لا بد من اعتبار المضاعفات والخلفيات السلبية للموضوع ومظاهرها كثيرة متنوعة، وهي تتصل بالعقيدة والدين واللغة والهوية والتاريخ والتراث. ومن الاستعمالات السلبية الدعوة إلى التطرف الديني من جهة، وإلى الانحرافات الإباحية من جهة أخرى. وقد تعودت الممارسات المضرة بمصلحة الفرد والمجتمع في نفس

الوقت ، من خلال الشبكات الرقمية وامتلاك براءات اختراع الألعاب الإلكترونية الهادفة، على تنمية الروح العنصرية لدى أصناف معينة من الأطفال، وغرس الكراهية في نفوسهم لبعض أترابهم.

لقد أصبح من الممكن أن يضغط أي طفل بريء على الزر الخاطئ مهما كانت يقظة والديه. وهو ما يدعو إلى مزيد من احترام مضمون اتفاقية حقوق الطفل ؛ لضمان حقه في الحصول على المعلومات والموارد من مختلف المصادر، ووضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقايته من المنتج الذي يضر به. وقد تعددت مظاهر الضرر، وارتبطت بتطور وسائل الإعلام وشبكاته العريضة. فكيف يكون التوفيق بين هذين الاعتبارين؟ وهل يمكننا مجابهة هذا التحدي على المستوى الدولي دون الوقوع في شراك الرقابة والتحجير؟

ومن الممكن أن تشعر بعض الأمم بأن أمنها مهدد إذا ما أصبحت شعوبها تتجاوب مع الثقافات والقضايا العالمية، أكثر مما تتفاعل مع الخصوصيات والمشاغل المحلية، كما أن الطفولة غير المحظوظة قد تذهب إلى مقارنة أوضاعها الحياتية بأوضاع جيرانها الأثرياء، فيُحدث ذلك شعوراً بالحقد والسخط، ويؤدي من ثَم إلى الرفض والثورة والانفجار.

إن انتشار شبكات الاتصال مع كثافة مضمونها لن يخلو ـ رغم الإيجابيات الكثيرة ـ من بعض السلبيات التي قد تصل إلى حد الإجرام. فجرائم الكمبيوتر تتصل بظواهر متعددة، وتتفاوت من حيث الضرر والخطورة ، وتضر بالأمن العام والأمن الاقتصادي والأمن الإلكتروني. غالبًا ما يكونون في سن تتراوح بين ١٠ و ١٨ سنة، وذلك يؤدي بالإنسان إلى قبول بعض التضييقات إذا ما كان ذلك يزيد لديه الشعور بالأمن. فإذا تبين أن انتشار أجهزة الكاميرا في كل مكان يمثل وسيلة ناجعة للحد من مظاهر الإجرام، فمن واجبنا فتح الباب أمام النقاش الواسع لمعرفة أيُّ الأمرين أخطر: المراقبة أم الضرر، وعلى المجتمع بأسره اتخاذ القرار النهائي والحسم في الأمر.

ولم تخف المحافل الدولية ارتياحها عندما أصدر الكونجرس الأمريكي (في شهر فيفري ١٩٦٦) قانون الاتصالات بعد مدة طويلة من الدرس؛ إذ إن مثل هذا التشريع كان من شأنه مساعدة العالم أجمع على بناء الطريق السريع للمعلومات، وتحسين الخدمات العالمية وكذلك تمكين الأسر من التحكم في وسائل الإعلام المؤثرة على الأطفال ، ومن حمايتهم من عروض الدعارة والإغراء ، ومن مراودات التطرف والعنف. إلا أن المحكمة العليا الأمريكية ألغت هذا القانون بناء على مساعي الأطراف التي رأت فيه تجاوزًا لحرية الرأي (كما ضبطها الدستور الأمريكي) ، ووسيلة في يد السلطة التنفيذية للنيل من حرية التعبير. على أن هذا الإلغاء لم يؤثر في قناعة الجميع بأن تحرير قطاع الاتصالات وتنظيم التجارة الإلكترونية على أوسع نطاق عالمي، يستوجب إطاراً تشريعياً وقانونًا دوليًا متجانسًا

ومدونة سلوكيات مشتركة لتأمين الخدمات الإلكترونية ، وتنظيم التفاعل عبر شبكة الإنترنت على قدم المساواة. وكذلك حفظ حقوق المستهلكين وحماية حقوق الملكية الأدبية؛ تشجيعًا على الإنتاج المعرفي.

ذلك أن التحدي يتمثل في صعوبة تحقيق توازن بين اتجاهات اقتصاد السوق وحرية المبادرة من جهة، وبين الحاجة إلى تطوير التشريع والترتيبات الإدارية في مختلف المجالات من جهة أخرى. والمعادلة لن تكتمل في الأخير إلا إذا تمكنت الإنسانية من تذليل الصعوبات والمشكلات التي طُرحت في الساحة الدولية حول ضرورة التوفيق بين حرية الإعلام ، كما حددها مضمون الفصل ١٩ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، ومسئولية المواطن نحو وطنه ومجتمعه، كما حددها الفصل ٢٩ من ذلك الإعلان ومختلف الوثائق العالمية ، وخاصة منها المتصلة بحقوق الطفل. والحرص على ضمان الحريات الإعلامية والثقافية لا يضاهيه سوى ضرورة السهر على النشء الصاعد؛ لحمايته من كل مظاهر الانحراف. وقد راعت الاتفاقية العالمية لحقوق الطفل هذا الاعتبار؛ إذ خصت موضوع إعلام الطفل بثلاثة فصول، حيث أكدت المادة ١٢ من هذه الاتفاقية على حق الطفل في التعبير عن آرائه بحرية في جميع المسائل التي تمسه ، وطالبت الدول بالتصديق عليها بإيلاء آراء الطفل الاعتبار الواجب وفقًا لسنه ونضجه. وإن هذا الحق في حرية التعبير يشمل - حسب مقتضيات المادة ١٣ - الحق في طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار، وتلقِّيها وإذاعتها دون أي اعتبار للحدود ، سواء بالقول أو الكتابة أو الطباعة أو الفن، أو بأية وسيلة أخرى يختارها الطفل. كما يجوز إخضاع ممارسة هذا الحق لبعض القيود، بشرط أن ينص القانون عليها أو النظام العام، أو الصحة العامة أو الآداب العامة. أما المادة ١٧ ، فإنها تؤكد على الاعتراف بالوظيفة المهمة التي تؤديها وسائط الإعلام، وتضمن إمكانية حصول الطفل على المعلومات والمواد من شتى المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز الرفاهية الاجتماعية والروحية والمعنوية وصحته الجسدية والعقلية.

وتحقيقًا لهذه الغاية، تحرص الدول الأطراف على:

- تشجيع وسائط الإعلام على نشر المعلومات والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل ، وتشجيع التعاون الدولي في إنتاج وتبادل ونشر هذه المعلومات والمواد من شتى المصادر الثقافية والوطنية والدولية.
- تشجيع إنتاج كتب الأطفال ونشرها .
- تشجيع وسائط الإعلام على إيلاء عناية خاصة للاحتياجات اللغوية للطفل، الذي ينتمي إلى مجموعة من مجموعات الأقليات أو إلى السكان الأصليين .

- تشجيع وضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر بصالحه(١٠).

٥- المعرف الاتصالي الوحيد:

لقد جابهت الطفولة في المجتمع الصناعي تحديات لم يعرفها أجدادها في المجتمع الزراعي ، ومن المنتظر أن تكون للأطفال في مجتمع المعلومات مشاغل جديدة لم تشغل بال الأجيال التي سبقتهم. وكل الملاحظين يستغربون من شدة إقبال النشء الصاعد على تكنولوجيا الاتصالات الحديثة، إلا أنهم لا يُنكرون أن الطفل أصبح قادراً بفضل الحاسوب على استيعاب نسب رفيعة من المعلومات، لا يقدر على مثلها الطفل الذي لا يتوافر لديه هذا الجهاز. ولم يعد في إمكان الطفل المراهق مفارقة الهاتف الجوال والألعاب الرقمية. وبات متأكداً أن وسائل الإعلام أصبحت مؤثرة في الطفل ، وفي علاقاته مع أفراد عائلته وأترابه ، ميوله الترفيهية وتعلمه ومستقبله المهني. وعند محاولتهم تحديد بداية مرحلة الطفولة، وجُد مؤلفو كتاب "مفاتيح المستقبل" الذي أصدرته منظمة اليونسكو في نهاية الألفية المنقضية صعوبة في ذلك، ورأوا أن هذه المرحلة تبدأ يوم تصبح النطفة جنينًا ؛ لأن حقوق الطفل تبدأ هي أيضًا من ذلك الحين؛ إذ لا يحق إجراء التجارب العلمية عليها، ولا تعديل اتجاه تطورها من حيث الجنس واللون والعرق. ولذلك جاءت الحاجة إلى منع عمليات الاستنساخ البشري احترامًا للكرامة البشرية. وقد جاءت المؤشرات العلمية منذ زمن بعيد لتحديد مختلف الحاجات في مجالات الاستفادة من تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، إلا أن هذه المقاييس لم تمتد إلى حاجات الطفل بالدقة اللازمة وبالتصنيف الملائم مع استعداداته الذهنية حسب ظروف نموه الذاتي.

وقد تولى في السنوات الأخيرة المعهد الأوروبي للمواصفات الاتصالية القيام ببعض البحوث في هذا المجال، وتوصل إلى استنتاجات جديدة مفادها :

- أن الأطفال ليسوا كلهم نابغين وماهرين في استعمالات الحاسوب؛ إذ يختلف الوضع بين شريحة وأخرى.
- أن الطفولة ليست مرحلة عابرة سرعان ما يجتازها الإنسان إلى سن الشباب؛ للتضلع في العلم وكسب المهارة الرقمية.
- أن هناك حاجة مُلحَّة إلى خارطة علمية؛ لمواكبة إقبال الأطفال على تكنولوجيا الاتصال، تماشيًا مع درجة نضجهم ووعيهم.
- أن التطبيقات المنتظرة للإنترنت - وخاصة الجيل السادس- سيكون لها تأثير كبير على حياة الطفل.

---

(١٠) اتفاقية حقوق الطفل العالمية

وقد كان لهذه الاعتبارات الأثر البالغ على مؤسسات البحث المهتمة بالطفولة، وبدأت الدراسات تصور انعكاسات "المعرِّف الاتصالي الوحيد" على مستقبل الطفل. والجدير بالذكر، أن هذا المعرف يعني إسناد رقم وحيد لكل وسائل الاتصال التي يستعملها الإنسان. فهذا الرقم هو رقم الهاتف الجوّال ورقم العنوان الإلكتروني ورقم الفاكس، وقد يكون في مرحلة لاحقة رقم بطاقة الهوية، والبطاقة المدرسية، والبطاقة البنكية، والبطاقة الصحية، ورقم البيت.

ثم بدأت التوقعات تشير إلى إمكانية زرع هذا الرقم تحت جلد اليد، وذلك ما يثير تخوفًا شديدًا على وضعية الإنسان بعد التحامه بالآلة الاتصالية وتفاعله عبرها مع باقي البشر. والسؤال المطروح هو: هل يمكن وضع الطفل أمام مسئولية قانونية بمجرد امتلاكه لهاتف جوال، فيصبح أسير الرقم المعرف وخاضعًا لقانون الكهول قبل سن الرشد؟ والمهم بالنسبة إلى الباحثين وخاصة إلى مؤلفي كتاب "مفاتيح القرن العشرين" أن الحماية القانونية هي الأساس، وأن الواجب يقتضي توضيح أبعاد هذه الحقوق للطفل، وإشراك الطفل في السهر على احترامها من خلال شبكات تربط بين الأطفال دون وساطة الكبار.

إن هذه المراهنات والتحديات هي التي تناولتَها بالتحليل القمة العالمية حول مجتمع المعلومات في مرحلتها الأولى، وسيتواصل بحثها في المرحلة الثانية للقمة بتونس بعد أشهر قلائل.

الطفل العربي في لوائح القمة العالمية لمجتمع المعلومات:

إن مجتمع المعلومات لم يعد إذًا قضية وطنية أو إقليمية، بل أصبح اليوم محور اهتمام عالمي من قادة ورؤساء الدول والحكومات، ففي سنة ١٩٩٨ اقترح الوفد التونسي على اجتماع المفوَّضين الدوليين للاتحاد الدولي للاتصالات، المنعقد بمينيابوليس بالولايات المتحدة الأمريكية، عقد قمة عالمية بقصد دراسة المسائل التي تثيرها تطورات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وبحث سبل رفع التحديات التي تفرضها هذه التكنولوجيات. ثم جاء القرار الأممي بعقد هذه القمة لوضع خطة شاملة تفسح المجال أمام كافة الطاقات الحية في المجتمع. وأوكلت الجلسة العامة لهيئة الأمم المتحدة إلى الاتحاد الدولي للاتصالات مهمة تنظيم هذا اللقاء التاريخي في مرحلتين وبعاصمتين، بحيث تكون البداية في جنيف (١٠-١٢ ديسمبر ٢٠٠٣) والنهاية في تونس (١٦-١٨ نوفمبر ٢٠٠٥).

فتعددت الندوات التحضيرية لهذه القمة في كل القارات، وبمشاركة مختلف القوى الحية، ولاسيما منظمات المجتمع المدني ومؤسسات الاستثمار والإنتاج من القطاعين العام والخاص. ثم انعقد الجزء الأول من هذه القمة بجنيف في سويسرا، وصدرت وثيقتان أساسيتان، هما: "إعلان المبادئ"، وهو الحد الأدنى الذي اتفقت عليه كافة البلدان

المشاركة في مجال نشر التكنولوجيات الحديثة وبناء مجتمع المعلومات، و "برنامج العمل"، وهو خُطَّة عامة تضبط الخطوط العريضة للأنشطة الكفيلة بالتكريس التدريجي لإعلان المبادئ على أرض الواقع.

١-إعلان المبادئ:

جاء إعلان المبادئ لهذه القمة متضمنًا مجموعة من الأهداف الأساسية لبناء مجتمع المعلومات، ومؤكدًا التزام المجموعة الدولية بالعمل المشترك لبناء مجتمع جديد جامع غايته، البشر جميعًا ويتجه نحو التنمية، ويستطيع فيه كل فرد استحداث المعلومات والمعارف والنفاذ إليها واستخدامها وتقاسمها.

لقد تطرق الإعلان إلى مجموعة من القضايا الجوهرية التي تتعلق بموضوع الفجوة الرقمية وسبل التمويل لردمها، وقضايا الملكية الفردية، ونظام التحكم في الإنترنت، ودور وسائط الإعلام في بناء مجتمع المعلومات، والتنوع الثقافي، والبعد الأخلاقي، وحقوق الإنسان.

أما ما يخص الطفولة في هذا الإعلان، فقد ورد في بنود مشتتة، مثل البند "أ" في الفقرة الثامنة، التي تعرضت إلى دور التعليم والمعرفة والمعلومات والاتصالات في تكوين شريحة واسعة من الأطفال، تبدأ من سن ما قبل المدرسة، وتنتهي في أغلب الأحيان بسنوات التعليم الإلزامي، وكذلك الفقرة الحادية عشرة من نفس البند، التي تناولت التزام القمة بتحقيق رؤيتها المشتركة للجيل الحاضر، وكذلك الأجيال المقبلة التي ستكون هي القوى العاملة في المستقبل. وتؤكد هذه الفقرة على ضرورة تمكين الجيل الصاعد من كل الوسائل المتاحة كدارسين، والتركيز الخاص على الشباب الذين لم يتمكنوا بعدُ من تحقيق الاستفادة الكاملة من هذه التكنولوجيا. وتعبر هذه الفقرة أيضًا عن الالتزام بكفالة احترام حقوق الطفل، وضمان حمايته ورفاهيته في سياق تطوير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتشغيل خدماتها.

كما نصت الفقرة التاسعة والخمسون من البند الفرعي العاشر أن مجتمع المعلومات يُحرِّم جميع أشكال الاعتداء على الأطفال واستغلالهم في أغراض منافية للأخلاق، كاستغلالهم في المواد الإباحية، وغيرها من الأعمال المدمرة للطفولة، ودعوة جميع الأطراف الفاعلة في مجتمع المعلومات - بما فيها الحكومات - إلى اتخاذ الإجراءات المناسبة والتدابير الوقائية؛ لمناهضة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في أغراض سيئة، ومنها استغلال الأطفال.

وفيما يتصل بالإعلام، فقد ركز إعلان المبادئ على مجموعة من الاعتبارات التي تتصل بمختلف الأجيال، ومنها مشاغل الطفولة والاتفاقية العالمية لحقوق الطفل، فتم التأكيد على ضرورة استخدام المعلومات بشكل مسئول باعتبار أن دور الإنترنت لا يتوقف عند

حدود الصحافة ، وإنما يمتد إلى الحق في الاتصال والمعلومات، ويستوجب الحد الأدنى من المحاذير لتأمين حقوق الطفل، وحقوق المؤلف والمستهلك، وكل المعاملات المالية عبر الواب.

وبصورة عامة أكد المشاركون في القمة على التزامهم بمبادئ حرية الصحافة وحرية المعلومات ، وكذلك بمبادئ الاستقلال والتعددية والتنوع في وسائط الإعلام، واعتبروا أن حرية التماس المعلومات وتلقّيها وإذاعتها واستعمالها ستكون من الأمور الأساسية في مجتمع المعلومات. ودعوا وسائط الإعلام إلى استعمال المعلومات بطريقة تنم عن الشعور بالمسئولية ، وفقًا لأعلى المعايير الأخلاقية والمهنية، ورأوا أن وسائط الإعلام التقليدية بجميع أشكالها ما زالت قادرة على أداء دور مهم في هذا المجتمع الجديد؛ ولذلك ينبغي أن تدعم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هذه الوسائل، كما ينبغي لها أن تشجع تنوع ملكية وسائط الإعلام بما يتفق مع القوانين الوطنية ومراعاة الاتفاقيات الدولية ذات الصلة. وجدد المشاركون تأكيدهم على ضرورة الحد من اختلال التوازن في وسائط الإعلام على الصعيد الدولي ، ولاسيما فيما يتعلق بالبنية التحتية والموارد التقنية وتنمية المهارات البشرية. ومن المعلوم أن منظمات المجتمع المدني اتفقت على إصدار "إعلان" خاص بها، بعدما تأكدت من عدم قدرتها على تمرير بعض أفكارها ضمن البيانات الصادرة رسميًا عن القمة، فأكد هذا "الإعلان" على حق المجتمعات في استعمال البرمجيات المفتوحة والمجانية، وحذر من منح الاحتكارات الفكرية إلى القطاع الخاص باسم حقوق الملكية الفكرية ، مطالبًا بربط أي امتياز لفائدته في مجالات الإبداع والابتكار بالصالح العام، وحث على مزيد العناية في المرحلة الثانية للقمة بقضايا الطفولة.

٢- خطة العمل:

كانت "خطة العمل" التي تبنتها القمة ترجمة للرؤية المشتركة الواردة في "إعلان المبادئ" ؛ لتحقيق الأهداف الإنمائية المتفق عليها. وبسبب عدم التوصل إلى قرارات واضحة في إعلان المبادئ؛ جاءت خطة العمل لتعكس غياب التزام الدول بتنفيذ خطوات عملية لبناء مجتمع المعلومات، فاقتصرت هذه الخطة على الدعوة والتشجيع، ومن ذلك أنها حثت الحكومات على وضع استراتيجيات إلكترونية بمشاركة أصحاب المصلحة الآخرين؛ لتطوير البنَى التحتية للمعلومات والاتصالات، وتوسيع إمكانية النفاذ، وتطوير المناهج التربوية، وَتشجيع البحوث العلمية ذات الصلة، وتنمية الموارد البشرية. وكذلك شجعت خطة العمل أصحاب المصلحة على اتخاذ التدابير اللازمة؛ لبناء الثقة وتحقيق الأمان عند استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبشأن البيئة التمكينية في مجتمع المعلومات والاتصالات، فقد تم التطرق إلى دورها في تحقيق التنمية المستدامة ومن ثَم في

الاستراتيجيات الوطنية الإلكترونية؛ بحيث يجب أن تشمل الإدارة الحكومية، والأعمال التجارية، والتعليم، والصحة، والبيئة، والزراعة، ومختلف المؤسسات الاقتصادية.

وخُصصت الفقرة الأخيرة من خطة العمل لاستعراض القضايا التي ينبغي التركيز عليها في مرحلة جنيف؛ في سبيل بناء مجتمع معلومات على مستوى عالمي شامل، وتقليص الفجوة الرقمية، وتنفيذ خطة العمل على الأصعدة الوطنية والإقليمية والدولية بمشاركة جميع الأطراف أصحاب المصلحة، ومنها منظمات المجتمع المعنية بشئون الطفولة.

٢- المشاركة العربية في تحضير المرحلة الثانية للقمة:

لقد واكبت لجنة عربية مختصة مختلف مراحل إعداد القمة، وساهمت في كل لجان الأعمال بالرأي والاقتراح. كما شارك في الأعمال التحضيرية للمرحلة الأولى بجنيف ممثلون للمنظمات غير الحكومية العربية، وكان عدد منهم قد ساهم في أعمال اللجان الوطنية، وألفوا في جنيف فريقًا (caucus) مثل باقي المجموعات الأخرى: للتفاوض والمشاركة في الاستشارات المهمة التي سبقت انعقاد القمة، فساعدت على توضيح وجهة النظر العربية الأفريقية حول الأولويات، مثل الحق في التنمية البشرية الدائمة، وضرورة إيجاد موارد للتنمية الرقمية، وإبراز مكانة الأسرة في المجتمع المدني العربي في كسب المساندة؛ لتدعيم الحوار بين الثقافات من أجل إعطاء مسحة حضارية للعولمة، وتلافي الإساءة إلى الصورة العربية الإسلامية. وهكذا نجح المجتمع المدني العربي في إقناع الأطراف الحكومية المحترزة بارتفاع نسبة وعيه وخروجه من طور المراهقة إلى درجة النضج، والعمل المسئول البعيد عن الارتجال والتحرك الانفعالي بالشوارع. وشعرت أغلبية الأطراف في مناطق أخرى أن المنظمات الأهلية المعنية هي مؤسسات حَرِيَّة بالمشاركة الفعالة في بناء مجتمع المعلومات وفي المنابر الدولية، وأنه يمكن الوثوق بها مستقبلاً لرفض المراودات والإغراءات.

وفي جنيف، التأم الاجتماع التحضيري الثاني للمرحلة الثانية للقمة العالمية حول مجتمع المعلومات، في شهر فبراير ٢٠٠٤، وقد خُصص هذا الاجتماع للتعرف على تطور أعمال فريقَي العمل المكلفين من طرف الأمين العام للأمم المتحدة بتقديم اقتراحات حول مستقبل التحكم في شبكة الإنترنت، وصيغ تمويل سد الفجوة الرقمية. كما اهتم الاجتماع بتقرير "أصدقاء الرئيس" المتصل بإعداد مشروع وثيقة رسمية، تصدر في نهاية قمة تونس، وتحدد الاختيارات العالمية حول مجتمع المعلومات ومجالات العمل طيلة العشرية القادمة، ونشطت كل مجموعات العمل العربي في كل المجالات. كما درس فريق العمل العربي الممثل للمجتمع المدني مسألة إدارة الإنترنت، ودعا إلى تصرف جماعي يأخذ بعين الاعتبار مصالح جميع الأطراف. واعتنى الفريق أيضًا بتطوير بروتوكول الإنترنت: "أ ب ق ٦"،

داعيًا الحكومات العربية إلى اعتماد البروتوكول السادس للاستفادة من التطورات التكنولوجية والخدمات الجديدة المدعومة بهذا الإصدار. وفيما يتعلق بأسماء النطاقات، فإن ممثلي المجتمع المدني العربي دعوا كل المتدخلين من حكومات ومنظمات عربية متخصصة وقطاعات أعمال إلى متابعة المناقشات، وإلى بلورة الحلول الضرورية لاستعمال أسماء النطاقات العربية في الشبكة.

٤- الاجتماع التحضيري العربي بالقاهرة:

وبالقاهرة التقت كل الأطراف العربية المعنية أيام ٨- ١٠ مايو، بهدف وضع برنامج عربي شامل يجسم طموحات المجموعة العربية شرقًا وغربًا، وذلك بمشاركة ممثلي حكومات الدول العربية وممثلين عن المنظمات الدولية والإقليمية، وعن القطاع الخاص والمجتمع المدني، والعديد من الشخصيات العربية والدولية في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات.

وناقش الاجتماع مسيرة العملية التحضيرية للمرحلة الثانية من القمة (تونس ٢٠٠٥)، واستعرض ما توصلت إليه الاجتماعات التحضيرية، والمجهودات المبذولة من فريق العمل العربي والمجموعات المنبثقة عنه. كما أكد المشاركون على عدد من المبادئ التي يلزم أخذها في الاعتبار، واتفقوا على التمسك بمجموعة من الخيارات الرئيسة خلال العملية التحضيرية للمرحلة الثانية من القمة، ولما بعدها، مؤكدين على قناعة الدول العربية بجدوى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي تتيح فرصة كبيرة للتغلب على معوقات التقدم، وأن بناء مجتمع معلومات سيكون له آثار إيجابية ملموسة، وسيشكل أداة لبلوغ الأهداف التنموية المحددة في إعلان الألفية. واطّلع المجتمعون في هذا الإطار على خطة العمل العربية الصادرة بالوثيقة المعنونة: "نحو تفعيل خطة عمل جنيف: رؤية إقليمية لدفع وتطوير مجتمع المعلومات في المنطقة العربية"، وأعلنوا مباركتهم المبدئية لها، ومن ثم إحالتها إلى الحكومات العربية لمزيد إغنائها، والنظر في إقرارها قبل القمة.

والجدير بالذكر أن هذه الوثيقة العربية تُعتبر مرجعًا أساسيًا لتجسيم مقررات القمة العالمية لمجتمع المعلومات في المنطقة العربية. فهي استراتيجية إقليمية تحوي كافة المشروعات والمبادرات ذات الطابع الإقليمي، وقد تضمنت مئات التوصيات الشاملة لمختلف القطاعات، ومنها باب خاص لبناء القدرات وتنمية الموارد البشرية والتعليم والتدريب ومحو الأمية ونشر الثقافة الرقمية. وقد تضمن هذا الباب فقرات عديدة تدعو إلى الاهتمام بالوعي التكنولوجي وتوسيعه بين كل الفئات الاجتماعية، وذلك مع إشارات خاصة إلى الشباب والطفولة والمرأة وذوي الاحتياجات الخاصة. كما أن هذه الوثيقة أولت أهمية كبيرة لموضوع التعليم ومحو الأمية، ليس فقط بجلب الابتكارات التكنولوجية، ولكن أيضًا بصناعة المحتوى والمواد الدراسية وتحديثها بطرق مبتكرة واستخدام الأشكال والرسوم.

والجدير بالذكر أيضًا، أن موضوع إعلام الطفل وثقافته عبر الإنترنت لم يأخذ حظه كاملاً ، ضمن اللوائح الصادرة عن القمة العالمية حول مجتمع المعلومات في مرحلتها الأولى، ولا في الوثائق التحضيرية العربية ؛ ولذلك وجب التركيز على أهمية هذا الموضوع في الوثائق التحضيرية القادمة ، وفي اللوائح التي ستصدر عن القمة في مرحلتها الثانية ، وخاصة في الوثيقتين اللتين ستصدران عن هذه القمة (السياسية والتنفيذية). وقد تأسس لهذا الغرض فريق عمل خاص بالطفل (caucus de l'enfant) في الاجتماع التحضيري الثاني بجنيف (فبراير ٢٠٠٥) ، ونادى بإعطاء المزيد من العناية لهذا الموضوع بالذات.

٥- مكانة اللغة العربية في مجتمع المعلومات:

لقد أصبح الطفل العربي مهددًا بغربة قومية وحضارية ، تفصله نهائيًا عن واقعه العربي والوطني. وذلك راجع بالأساس إلى غياب المادة الرقمية المقدمة باللغة العربية. فإلى جانب استهلاكه الدائم لوسائل الإعلام والقنوات التليفزيونية الأجنبية، يجد الطفل نفسه مجبرًا على الاستعانة بمنظومة معلوماتية أجنبية بالأساس؛ لتوسيع معارفه واستكمال ما ينقصه من معلومات لم يجدها في المدرسة. وهذا الاختراق الغربي لثقافة الطفل شكَّل لديه مزيجًا لغويًا جديدًا يستوجب الدرس من قِبل الإخصائيين. كما أصبح الطفل يعيش واقعين في الوقت ذاته: واقعًا اجتماعيًا ملموسًا، وواقعًا افتراضيًا خياليًا.

ومع امتزاج اللغات وتداخُل الأصيل مع الدخيل، يأتي الامتزاج الثقافي والإثني. غير أن التلاقح يجب أن يتوافر فيه النضج الفكري والوعي المسئول بضرورة نقد الأفكار الوافدة من الخارج ؛ لاختيار جيدها وإلقاء رديئها. ولكن ليست لدى الطفل تلك المؤهلات التي تسمح له بالانفتاح على الآخر دون نكران الذات؛ ومن ثم يصبح من الضروري اتخاذ التراتيب اللازمة لوقاية الطفل من مخاطر المواد الإعلامية والاتصالية الأجنبية ، التي يمكن أن تؤدي إلى طمس شخصيته كمواطن عربي في المستقبل.

ولذلك؛ فإن اللغة العربية تستحق المزيد من الاعتبار في البرنامج الإقليمي العربي الذي سيمتد على كامل العشرية الحاليَّة(٢٠٠٥-٢٠١٥)، إذ تمثل اللغة الركن الأساسي والأول في بناء الانتماء القومي والهوية الثقافية والحضارية للإنسان، وهي أول أداة يستعملها الطفل للتعرف على الذات وعلى ما حوله من أشياء وأشخاص، فهي آلة الإدراك الأولى لديه ؛ لكي يتعقل العالم ، ويرمز إلى احتياجاته الغريزية المباشرة وأحاسيسه البسيطة في تواصُله مع محيطه. وشيئًا فشيئًا تصبح اللغة أداة التعرف على المفاهيم غير المحسوسة واللامادية، وبصفة أدق على القيم والأخلاق والأفكار. فهي كما اتفق على ذلك علماء اللغة تكسو الأشياء معاني، وتجعل لها قيمة إيجابية أو سلبية، كما أنها تضم كعقد اجتماعي كل أفراد المجتمع ، وتحدد ملامح ثقافتهم.

ومن المؤكد أننا اليوم في عصر المعلومات التي تستعمل الكلمة واللغة لإيصال أفكار دون غيرها. وحيث إن لغة القوي أبلغ من لغة الضعيف، فهي تهيمن دائمًا على وضع المفاهيم وإضفاء المعنى والقيمة على المسائل المتعلقة بالإنسان. كل ذلك داخل منظومة الصراع الإيديولوجي بين الثقافات المختلفة.

وإذا نظرنا في استعمالات اللغة الإنجليزية في الإنترنت، لوجدناها تحتل نسبًا متفاوتة بين ٥٠ و٧٠ بالمائة من مجموع ما يُقدم على هذه الشبكة العالمية من مواد تمَس جميع الميادين والمواضيع. "كما أن عدداً هائلاً من الشركات في جميع أنحاء العالم يجدون اهتماماً مشتركًا وضروريًا باستخدام أدوات الإعلام الرقمي التفاعلي ووظائفه لجلب منتجات وخدمات جديدة للسوق، وتكون في الأغلب باللغة الإنجليزية"؛ مما يؤكد انتشار لغة على حساب الأخرى، ومما يجعلنا نتساءل حول مكانة اللغة العربية في الإنتاج الرقمي والإعلامي.

إن الصحافة المكتوبة قادرة على الوصول إلى الفئات التي تملك اللغة والقدرة على القراءة، وهذا يعني أنها لا تستطيع أن تصل إلى الطفل في كل مراحل نموه. وتتمثل شروط الإذاعة في توافر شرط اللغة، وهذا يعني كذلك أنها محددة الانتشار على المستوى الجغرافي وعلى المستوى الفكري. أما الوسائط الاتصالية الأخرى، كالتليفزيون والإنترنت وبرامج الحاسوب، فهي لا تعرف قيوداً؛ إذ يتعدى التفاعل والفهم للمعلومة اللغة لاعتماد هذه الوسائط طرق تفاعل أخرى أهمها الصورة.

وقد نادت الندوات الأخيرة التي اهتمت بموضوع الطفل على هامش الأعمال التحضيرية الأخيرة للقمة بأن تتضافر الجهود لتلبية حاجات الطفل، من إعلام وترفيه وتربية قائمة على دراسات متخصصة وعربية المنشأ. ولا يعني هذا أن نغلق الأبواب على ما هو محلي أو عربي؛ إذ إننا مطالبون في الوقت نفسه بإعداد الطفل وتدريبه على التمييز والنقد لكل ما يتلقاه من معارف ومعلومات وصور؛ حتى يكتسب تدريجيًا المناعة التي تخوله المحافظة على هويته وانتمائه.

لقد كان "الإعلان العالمي للتنوع الثقافي" الذي أصدرته منظمة اليونسكو في السنة الأخيرة نقطة البداية لوضع استراتيجيات عربية تسعى لتدعيم إنتاج المحتوى العربي. وذلك من خلال "دراسة ووضع مقاييس ومؤشرات للمحتوى العربي ومتابعة تقييمه الرقمي بصفة أشمل وبشكل دوري. وكذلك الدعوة إلى الإسراع بتطوير البنَى التحتية لتوفير النفاذ الشامل كخطوة أساسية لازمة لتطور سوق وإنتاج المحتوى العربي".

كما قامت جهات أخرى بإعداد مشاريع إقليمية لصناعة المحتوى العربي والحفاظ على التراث، ومن بين مقترحاتها نذكر: تشكيل فريق عمل لبحث المحتوى الرقمي العربي وكيفية تطويره. وقد أكد مؤلفو الوثيقة العربية على أهمية اللغة العربية في هذه الأنشطة

التعليمية؛ وذلك لتحقيق التنمية الشاملة والمحافظة على الهوية الثقافية العربية وضمان وصول المحتوى الرقمي باللغة العربية إلى أكبر قدر ممكن من الباحثين. وقد تضمنت الوثيقة في جزئها الأخير مجموعة من المشاريع، أهمها مشروع يتعلق بإنشاء محركات بحث باللغة العربية على الإنترنت؛ إذ يشير الوضع الراهن إلى عدم توافر مثل هذه المحركات لخدمة اللغة العربية، والموجهة لغير المتمكنين من اللغة الإنجليزية؛ للوصول إلى المعلومات على الإنترنت بيسر وسهولة.

ويتمثل الهدف في إنشاء محركات بحث متقدمة تخدم المحتوى العربي على شبكة الإنترنت وفهرسته، وتمكّن الباحثين من استخدام خواص اللغة العربية في البحث عن المعلومات. ويُتوقع أن يحقق المشروع الفوائد التالية:

١ـ زيادة معدلات انتشار المشروع في المنطقة العربية.
٢ـ ردم الفجوة الرقمية بين البلدان العربية والبلدان الغربية.
٣ـ تسهيل الوصول إلى المعلومات العربية الرقمية.
٤ـ زيادة المحتوى العربي والإسلامي الرقمي.
٥ـ دفع حركة النشر باللغة العربية على الإنترنت.

إن الإعلام هو أكثر الأنشطة الاجتماعية استخداماً للغة، منطوقة كانت أم مكتوبة. كما يمكن أن يفيد الإعلام اللغة، ويعمل على توحيد استخدامها؛ ذلك أن الإنتاج الإعلامي: المرئي والسمعي تحميه اللغة، خاصة بالنسبة لجمهور لا يعرف معظمه اللغات الأجنبية، فقد وقفت. اللغة اليابانية بجانب الإنتاج السينمائي والتليفزيوني الياباني، ووقفت الإسبانية بجانب هذا الإنتاج في البرازيل والمكسيك. ويمكن للعربية أن تحافظ على مكان متميز في مجال صناعة الثقافة؛ نظراً لكثافة الجمهور الذي تخاطبه. إلا أن البعض يسعى إلى إشاعة اللهجات العامية المحلية في وسائل الإعلام من تليفزيون وإذاعة، بل وصحافة أيضًا. إن التضحية باستخدام العربية الفصحى في وسائل الإعلام العربية تعني نسف إحدى الدعامات القليلة الباقية في الوحدة العربية الثقافية. وما يجب هو استخدام وسائل الإعلام لتعميم الفصحى في حياتنا اليومية. إن الإعلام داخل مجتمعاتنا العربية يمكن أن يقوم بهذا الدور لتخليص العربية من ازدواجية الفصحى والعامية. ويتطلب ذلك خطة مدروسة متدرجة المراحل، يشترك في وضعها الكُتَّاب واللغويون والتربويون وعلماء النفس. فلم يعد مقبولاً ألاَّ تقبل من الفصحى إلا القرآن والحديث الشريف. إن علينا من أجل علاج مشكلة ازدواجية العربية أن نلجأ إلى جميع الوسائل الممكنة: القصيدة والأغنية والأقوال المأثورة والأساطير الشعبية والمسرحيات الشعرية.

ولتكن البداية في التصدي لما يشكو منه الإعلاميون من نقص المصطلحات اللازمة؛

لتغطية المفاهيم الجديدة التي يتوالى ظهورها بمعدل شبه يومي. والإعلام بحكم متابعته الفورية للأحداث سبّاق إلى تناول هذه المفاهيم، ومن ثم تقع عليه مسئولية إشاعة مصطلحاتها بصورة سليمة، وعليه في ذلك أن يتحاشى اللجوء إلى كلمات لا تتسم بالدقة؛ مما يشوّه المفهوم المقصود بالمصطلح الأجنبي، بل يؤدي أحيانًا إلى زرع مفاهيم خاطئة.

الخاتمة:

إن هذه القمة قد شهدت في مرحلتها الأولى تباينًا في المواقف بين الدول المصنعة التي رغبت في حصر مسألة إقامة مجتمع المعلومات في نقطة التحرير المطلق لتبادل المعطيات عبر الإنترنت، وبين الدول الصاعدة والنامية التي عملت على تعميق النظر في سبل توظيف التكنولوجيات الحديثة لتحقيق التنمية المنشودة، وتحديد مسئولية الدول الغنية في دعم هذا المسار. وقد أفضى هذا الاختلاف إلى إرجاء البت في عدد من القضايا إلى الجزء الثاني من القمة الذي ستحتضنه تونس في نوفمبر من سنة ٢٠٠٥. ومن أبرز هذه المسائل "إدارة الإنترنت" و"تمويل مشاريع التنمية الرقمية". كما أن منظمات المجتمع المدني لم تكن راضية تمام الرضا عما تضمنته اللوائح الرسمية حول بعض القضايا الأساسية التي لم تأخذ حظها كافيًا، مثل مشاكل المعوقين وقضايا الطفولة. فليس من الممكن بحث مستقبل الإنسانية دون التعمق في مستقبل الطفل. ومن هنا تتأكد الأهمية القصوى التي ستكتسبها قمة تونس ؛ باعتبار أن ما سيصدر عنها من قرارات سوف يحدد المسار الذي ستتخذه الشبكة العالمية للاتصال ويجيب عن السؤال: هل ستحقق شبكة الإنترنت وعودها بنشر المعرفة وتوثيق التواصل بين البشر، أم ستخدم مصالح دول على حساب أخرى وتكرس ثقافة عالمية على حساب باقي الثقافات؟

والمؤمّل هو أن تخرج المجموعة الدولية من تونس متفقة على مجموعة من الأهداف الاستراتيجية التي تساعد على تجسيم مجتمع المعلومات في كل المناطق الجغرافية، وهو أمر لم تتعود عليه الإنسانية التي دخلت المجتمع الصناعي ارتجالاً، وتجاوزته بدون استعداد أو تنسيق. والمؤمّل أيضًا هو أن تراعي كل حقوق الطفل.

المراجع

المؤلف ودار النشر	تاريخ ومكان الإصدار	اسم الكتاب أو المصدر
منشورات اليونسكو	١٩٧٧ ـ ١٩٧٩ باريس	منشورات اليونسكو ، سلسلة صدرت في أكثر من مائة عنوان للمساعدة على وضع تقرير اللجنة المختصة التي تولت بحث مختلف قضايا الإعلام والاتصال الدولية.
منشورات اليونسكو	١٩٨٠ ، باريس	أصوات متعددة وعالم واحد ، وهو عنوان التقرير الذي صدر عن اللجنة المذكورة ، وعرفت بلجنة ماك برايد، وقد صدر في ١٦ لغة وأكثر من مليون نسخة.
منشورات اليونسكو	١٩٩٦ ، باريس	التنوع الإنساني المبدع وهو عنوان الدراسة التي صدرت عن لجنة مشتركة بين الأمم المتحدة واليونسكو.
Yves EUDES انظر العدد ٩٤ من سلسلة عالم المعرفة ص ٢٠٠٤.	١٩٨٤ ، باريس	غزو العقول La conquête des esprits
مركز دراسات الوحدة العربية بيروت.	٢٠٠١ ، فاس	نحو تجسيد المشروع الحضاري النهضوي في الواقع العربي
شئون عربية جامعة الدول العربية	٢٠٠٠ ، القاهرة	العرب والقرن الحادي والعشرون
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم	١٩٦٦ القاهرة	الاختراق الإعلامي للوطن العربي
ترجمة هتتكتن	ترجمة إلى العربية في سنة ٢٠٠٠ ـ القاهرة	صراع الحضارات وإعادة صنع النظام العالمي
كنيستي أوهماي	ترجمة فرنسية سنة ٢٠٠١ ـ باريس	القارة الخفية
فيليب كيو Philippe Quiau	من موقع اليونسكو على الإنترنت باريس ـ أغسطس ٢٠٠٣	الثقافة السيبرنية
د. أمينة حمزة الجندي المنظمة ١٩٩٢ ، ص ٣٠٦	٣/ ٧/ ١٩٩٢ ، تونس	ثقافة الطفل العربي / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

حقوق المؤلف والحقوق للمجاوزة	مـــــــارس (آذار) ٢٠٠٣م، ٢/ ٧/ ٢٠٠٣ تونس	مصطفى بن محمد محمود مج، ٦١ ع ١/ ١٩٨١
حماية الأسرة والمعلومات	٢٠٠٣ – القاهرة	دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع
المجلة العربية العلمية للفتيان	ديسمبر ٢٠٠٣ م، الأردن	وجــدي عـبد الفـتاح سواحل المركـز القومي للبحوث، القاهرة
العرب في المجتمع الإعلامي	١٩٩٧ - دبـي	مصطفى المصمودي سنة ١٩٩٧ـ١٩٩٨
العرب وعصر المعلومات وعالم المعرفة	نيـسان ١٩٩٤ م	د. نبيل علـي دار الفنون والآداب ـ الكويت
دور الثقافة في تنمية التضامن بين الشعوب	٢٨/ ٢٩ مـــارس ١٩٩٧ تونس	الأمين العام السابق للأمم المتحـدة بصحيفة لومند Le Monde ١٩٩٤
الأطفـال والإدمان التليفزيوني	تمـوز ١٩٩٩ م - الكويت	ماري وين ـ ترجمة عبد الفتاح الصبحي ـ الفنون والآداب
ثقافة الأطفال ذوي الظروف الخاصة	١٩٩٦ ـ تونس	المنظمة العـربية للتربـية والثقافة والعلوم
نحو خطة قومية لثقافة الطفل العربي	مطـبعة المـنظمة العـــربية للتربـــية والثقافة والعلوم، تونس	إلهام عفيفي عبد الجليل -
المخاطر الصحية لاستخدام الكمبيوتر	١٩٩٤ ـ نيقوسيا	ورشة الموارد العربية عفيف الرزاز

تأثير النماذج الإنسانية

في المسلسلات العربية والغربية

على الطفل العربي

هالة الأتاسي

يمكـن أن نعتـبر المسلـسل التليفزيوني ابنًا للحكاية والقصة والرواية، فهو فن يعيد خلق الحـياة، ولكـن على طريقته ووفق عناصره وشروطه وبنيته. وهو يجتهد أحيانًا للاقتراب مما هـو مألـوف وموجـود، أو يـتجاوز مـا هـو عـادي؛ ليصل إلى ما هو عميق وخفيّ، حميم وعَـصيّ، ولكـنه موجـود. وقـد يخلـق حـياة مختلفة كليًا، ضمن شروط الحياة وعناصرها الأزليةَ.

إن قـدرة المسلـسل علـى القـص، وعلـى تلبـية حاجـات المتلقـي، النفـسية والعاطفية والمعـرفية، جعلـته من أكثر المواد التليفزيونية جاذبية، للصغار والكبار. كما جعلته الميدان المفـضل للكُـتَّاب والمخـرجين، وصـانعي الـصوت والـصورة. لـذلك نطـرح سـؤالاً عن المسلسلات المحلية والمستوردة، والتي يُقْبل الأطفال على مشاهدتها:

مـا نـوع المسلـسل التليفزيونـي المـوجه للأطفال وما مكانته في العملية الإنتاجية برمتها، بـدءاً مـن النص وكاتبه، ومروراً بجميع المراحل التي يلزم المرور بها، حتى يصل إلى الشاشة والمشاهد؟

تبين الدراسات العديدة، التي رصدت الإعلام الموجه إلى الطفل العربي، قلة إنتاج المادة الدرامـية، قياسًـا علـى المادة البرامجية، المتوافرة بغزارة نسبيًا وبشكل مُطَّرد. وينسحب هذا الأمـر علـى مجمـل الإنـتاج العربي، مع فروقات بين المحطات والشركات المنتجة، حسب الـبلد، وإمكاناتـه الفنية والبشرية، وتاريخه في هذا المجال، وحـسب الـسياسة الإعلامية التي ينـتهجها، ومـا يحكمهـا مـن عـوامل مختلفة. حيث نلاحظ أن (مصر) تحتل الدرجة الأولى عـدديًا في الإنتاج الدرامي الموجه للطفل، حين يغيب هذا النوع من الإنتاج في دول أخرى، ويكون موسميًا عابراً وغير متواتر في بلدان ثالثة . . . وهكذا .

وتعود القلة والضعف إلى أسباب عديدة، يمكن إجمالها على مستويين:

١ . مستوى السياسة الإعلامية فيما يخص عملية الإنتاج (الأهداف الاستراتيجية) .
٢ . مستوى التنفيذ (خطط العمل) .

فعلى المستوى الأول يمكن لنا أن نلحظ عدم وجود سياسات إعلامية مستندة إلى أرض الواقع والحاجات؛ مما يعني غياب أو عدم وضوح الأهداف الاستراتيجية؛ ومن ثَم عدم وجود خططَ قريبة أو بعيدة المدى للإنتاج الدرامي عامة، والموجه للأطفال بشكل خاص. ثم هنالك البعد أو القطيعة الكاملة بين سياسة المحطات وما يصدر عن المؤتمرات والندوات والملتقيات الوطنية والعربية من توصيات تمس مواضيع التربية والتعليم والثقافة والإعلام الموجه للطفل من قبَل الباحثين والخبراء والمختصين .

أما على المستوى الثاني، فيبدو واضحًا عدم الاكتراث بتحسين نوعية الإنتاج وتنوعه، وترك الأمر في أحيان كثيرة للمبادرات الشخصية أو لهواة لا يتمتعون بالخبرة والمؤهلات الكافية لولوج هذا المجال .

لكن السبب الرئيسي يكمن أيضًا في قلة عدد الكُتَّاب والمعدين القادرين على كتابة أو معالجة النص تليفزيونيًا؛ ومن ثم ندرة وجود النص الجيد .

لقد أجمعت الدراسات العربية ـ دون استثناء ـ على وجود هذه المشكلة ومنذ سنوات طوال. ورغم ذلك لم يُولَ الاهتمام اللائق والفاعل لعمليتَي التدريب والتأهيل، ولرفع مستوى أداء الكادر البشري الموجود، أو استقطاب من هو جيد وقادر، بتوفير الشروط اللازمة، من إمكانات مادية (الأسعار / الأجور / توفير المستلزمات الفنية عالية المستوى. . . إلخ) أو إمكانات مهنية (آلية التنفيذ/ بناء القدرات الوطنية / الرقابة. . .) .

وهكذا، فإن غياب النصوص كمًّا ونوعًا يعوق وضع الخطط. وهي إن وجدت، فهنالك أسباب أخرى تسبب تأخيرها أو إلغاءها، كضآلة الأجور، وتدنِّي المردود المعنوي والمادي، إضافة إلى ضعف عمليتَي التسويق والتبادل.

كل هذه الأسباب ـ وسواها مما لا يتسع المجال لذكره ـ لا تنفي وجود دراما عربية موجهة للأطفال لها خصائصها وملامحها وتوجهاتها، وهذا ما سنحاول رصده .

ـ يستهدف مسلسل الأطفال المتلقي الصغير عن سابق قصد وإصرار . وذلك من خلال النظر إليه على أنه كائن صغير يحتاج إلى النصح والتوجيه وبحاجة لمن يعرفه بالعالم من حوله، وما يحكم هذا العالم من قيم ومفاهيم، ومن سلوكيات وتقاليد . بمعنى أن هذا المسلسل يُكتب ضمن رؤية تربوية خالصة، تنظر إلى جمهورها باعتباره طري العود قليل التجربة والمعرفة، يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه، وإلى بعض من التثقيف والتسلية والترفيه، لكن فقط ضمن الحدود التي يعيِّنها كاتب المسلسل بشكل محدد، وعالم

الكبار بشكل أعم ، فمسلسل الأطفال ينتمي إلى (أبوّة التربية) أكثر بكثير من (أبوة الفن) .

وتنسحب هذه النظرة على الأهل والمربين والقائمين على الإعلام الموجه للطفل، بحيث يُحكَم على العمل في النهاية وفق قربه أو بعده عن الهدف المرسوم له . ومن هذا المنطلق، يمكننا أن نفهم كيف يقدم[1] أو يدافع كاتب النص عن نصه، وكيف يقف الأهل والمربون مع أو ضد هذا المسلسل أو ذاك وفق معاييرهم وذهنيتهم في تعاملهم مع أطفالهم .

هذا الإطار الضيق حكم النظرة النقدية إلى دراما الطفل، وعزلها بعيدة عن عالم الفن وخصوصيته، وعن غنى عالم الدراما وتنوعه . ناهيك عن بدهياته وعناصره الأولى . وأصبح النظر إلى (مسلسلات الأطفال) يتم عبر منظار بعيد عن الفن، رائده الذي يكاد يكون وحيداً هو(التربية) .

- تجنح دراما الأطفال العربية بشكل عام إلى الاستعانة بالتراث، وتنهل من معين التاريخ وقصصه وشخصياته إلى حد كبير[2] . وهي بذلك لا تخرج عن الهدف التربوي . فاللجوء إلى مثل هذا النوع من الأعمال وسيلة من وسائل التربية فيما يخص انتقال القيم التربوية واللغة والتراث . كما أنه يشكل أرضية جاهزة ومساحة واسعة للوعظ والإرشاد واستخلاص العبر .

- تُعتمَد اللغة الفصحى في هذه المسلسلات بنسبة عالية ، ورغم إيجابية هذا الأمر، فإن ذلك لا يتم وفق أجواء وسياق العمل : إن كان يدور في بيئة معاصرة، ريفية أم مدنية، ومهما كانت طبيعة الأجواء والعلاقات، ونوعية الأشخاص، فلا تُراعَى لغة الحوار، لا من حيث الزمان ولا المكان . وبذلك يتم تكريس النظرة إلى التليفزيون كمدرسة (مكررة) ، بينما يتم الاعتراض في الوقت ذاته على ورود بعض المفردات التي يعتبرها بعض الكبار صعبة أو غير مفهومة ومتداولة لدى الأطفال .

- يشترك الممثلون الكبار عادةً مع بعض الصغار في المسلسلات الموجهة للأطفال، وهناك بعض الأعمال التي يحتكر بطولتها الكبار فقط[3] .

أما حين يشارك الأطفال، فإن عددهم يتراوح عادة من طفلين إلى خمسة أو ستة . فما

---

(١) في مقدمة أحد النصوص، قدم له كاتبه بالقول : "هذا مسلسل هادف، فيه دروس كثيرة للأطفال، ونصائح أخلاقية تخص جميع نواحي الحياة" .

(٢) تصل نسبة النصوص المستندة إلى التاريخ والمقدمة للدراسة والتقييم : من ٥٠٪ إلى ٦٠٪ من مجمل النصوص (التليفزيون السوري كمثال) .

(٣) مسلسل (الأمير النبيل) سوريا، فيلم(سرير بنت الملك) سوريا .

سمات وملامح الشخصيات التي يجسدها الكبار والصغار في هذه الأعمال؟ يلعب الكبار عادةً دور الجدات والأجداد، الأمهات والآباء، المعلمين . .

أو يؤدون دور السارق والشرير والمحتال ورئيس العصابة . ويصب هذا الأمر في الهدف التربوي ذاته . فهذه الشخصيات بطبيعتها تمثل القائمين على التربية والمراقبين للسلوك، والرموز المباشرة لصراع الخير والشر بالمفهوم الأشمل، ولكل ما يجب وما لا يجب بالمفهوم الأضيق؛ ومن ثم فهي شخصيات منمطة عقيمة، لا تحمل أبعاداً إنسانية، وأحياناً لا تحمل حتى سمات البشر العاديين، إلا فيما ندر .

ولا يأخذ الكاتب بجده - إن صح التعبير - إلا حين يصور الشخصية السلبية أو الشريرة، فيعطيها أبعاداً، ويهبها حياة، ويضع على لسانها حواراً مُظهراً سلوكها ومشاعرها المتناقضة؛ مما يلقى صدًى في نفوس الصغار، الذين يشعرون - كجميع البشر - بالمشاعر السلبية أحياناً، من (حقد وكُرْه وغَيْرة ومكر وحسد) وهكذا، يجدون متنفساً يريحهم من حالة القلق والارتياب، التي يولدها في نفوسهم وعظ الكبار الذي لا ينتهي .

أما شخصيات الصغار، فنادراً ما تكون طفولية حقًّا، بشقاوتها وتعثرها، بأخطائها وبفضولها وعفويتها ، ولا تكون مبادرة وفاعلة إلا حين يتعلق الأمر بمطاردة عصابة من اللصوص[٤] . أما حين يتطرق المسلسل إلى القضايا والمشكلات الاجتماعية، فتقل مبادرتها، وتصبح متلقية سلبية. وتكمن المشكلة هنا في البناء الساذَج الذي تُبنى شخصية الطفل وفقه، والمُنبتّ عن أرض الواقع. إذ لا رصد إنسانياً، ولا محاولة لفهم حقيقي وجريء، ومتجرد من الأفكار المسبقة، ولا إجابة عن تساؤلات حياتية أو إنسانية أو شعورية، تعتمل في عالم الطفل الداخلي، بحيث تأتي الشخصية نابضة بالحياة؛ ليتفاعل المتلقي، بل ليتماهى معها ، إضافة إلى أن غالبية هذه الأعمال تقدم الطفل معزولاً عن واقعه الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والتعليمي، ولا تجيد المزاوجة بين الواقع والفن، أو بين الحقيقة وصورتها، بين ما يُرى والرؤية.

(ونأتي إلى صورة المرأة والرجل، الأنثى والذكر في مسلسلات الأطفال بصورة أو بأخرى، حيث يغيب التوازن المعنوي، لا (العددي) بين هاتين الصورتين، لصالح الصورة النمطية عن الرجل (الذكر) وصالح الصورة النمطية عن المرأة (الأنثى)[٥] .

---

(٤) من بين ثماني مسلسلات أنتجها التليفزيون السوري في السنوات الأخيرة، وشارك الصغار في بطولتها، هناك (٤) مسلسلات مطاردة لصوص: (١) غنائي (١) ديني (١) خيالي (١) اجتماعي، حول قضية طلاق ينجح الطفل في إفشالها .

(٥) يبدو الأمر بصورة أقل نسبياً في مسلسلات الرسوم المتحركة ، وكأن الخيال الذي يحكم هذه النوعية من الأعمال وواقعها الافتراضي يحطمان الأطُر والقواعد السائدة فنياً واجتماعياً.

ففي المسلسلات التي يقوم الأطفال ببطولتها، نلحظ الفعل لدى الأطفال الذكور: هم الذين يطاردون اللصوص، يقودون الفريق، يسيطرون على المجموعة، يبتكرون ويضعون الخطط. أما الفتيات فهن تابعات، مساندات، موجودات لتلطيف الأجواء وتجميلها، أو للقيام بدور الأخوات والصديقات، المرشدات والضعيفات في آن واحد[٦].

كذلك الأمر لدى شخصيات الكبار من أبطال مسلسلات الأطفال، فتبدو المرأة وفق صورتها النمطية (أمًّا، جدة، ربة منزل، معلمة) حَنُون خَدُوم، مقهورة وسلبية. وحين تُصور امرأة عاملة وفاعلة في المجتمع، تشعر بقيمتها كإنسانة ند، فهي غالبًا ما تبدو شرسة قوية، لا تتوانى عن هدم أسرتها في سبيل طموحها الشخصي أو المهني[٧].

وبالنسبة للشخصيات التاريخية التي تظهر في مسلسلات الأطفال، فلا شك أن مسحة من القداسة تغلفها، والسبب ليس بخاف، إذ يندرج ضمن الهدف التربوي ذاته، من توجيه واستخلاص للحكم والعبر. ولهذا تبدو هذه الشخصيات وقد أُزيلت ملامحها الإنسانية، وكسبت رداءً مصطنعًا، بالغ الزينة والزخرف، ولقنت حوارًا إنشائيًّا، وأصبحت الواعظ والحكيم الذي لا يخطئ، والظافر الذي لا يُقهر، ولكن . . . وهو جالس فوق كرسيه، أو واقف في مكانه لا يريم.

هذه الصورة عن المسلسلات المنتجة والموجهة للأطفال العرب، تدفعنا إلى طرح مجموعة من الأسئلة:

١ . هل يجذب الأطفال المسلسل الموجه للأطفال؟

٢ . هل يُقْبلون على مشاهدته؟

٣ . هل يتأثرون بشخصياته فيتماهوا معها؟

٤ . هل يلبي احتياجاتهم المختلفة؟ هل هو مقنع بالنسبة لهم؟

لنتفق أن المسلسل هو عمل فني بالدرجة الأولى، يجب النظر إليه كلاًّ متكاملاً، يرتبط فيه الشكل بالمحتوى. كما سنفترض أنه يساهم في تكوين وعي الطفل، وتطوير ذائقته الفنية، وفي إكسابه صورة عن مجتمعه وثقافته وسلوكياته، وفي تنمية تحصيله المعرفي بشكل عام.

---

(٦) " تبين بعض الدراسات أن (٢٣٪) من الشخصيات المقدمة هي شخصيات أنثوية، كما تبين أن الذكورة ترتبط لدى الكُتَّاب والمعدين بالنشاط الكثيف والعدوانية والاستقلالية، القيادة والتنوع، بينما ترتبط الأنوثة مع عدم النشاط الحركي، والطاعة والاحتضان، والميل المنزلي والتبعية" . د. فادية حطيط الأمين: (سمات الأدوار الاجتماعية في البرامج الإذاعية والتليفزيونية): تونس، ٢ . ٢ مؤتمر الطفل للإذاعة والتليفزيون.

(٧) (قضية تمام) سوريا. (قلوب دافئة) مصر.

وتحيلنا الإجابة إلى رصد ما يُعرض على الشاشة من أعمال محلية (التليفزيون السوري كمثال)، ثم نرصد إجابات الأطفال وآراءهم؛ لتنفذ عبرها إلى معرفة مكانة المسلسلات الغربية لديهم، نماذجها وشموخها ومواضيعها معتمدين في ذلك على الملاحظة والمقابلة والاختيار، فخلال ما يزيد على عشر سنوات أنتج التليفزيون السوري مجموعة من الأعمال الدرامية، متنوعة المواضيع، ما بين فيلم ومسلسل، حازت العديد من الجوائز المختلفة (الجدول المرفق)، ومن خلال مقابلة مجموعة من الأطفال، حوالي عشرين طفلاً وطفلة في مرحلة التعليم الأساسي، تتراوح أعمارهم بين الثامنة إلى الرابعة عشرة، وينتمون إلى شرائح مختلفة اجتماعياً واقتصادياً، ويلحقون بمدارس عامة وخاصة، خرجنا بالملاحظات التالية:

طفل واحد فقط شاهد أغلب هذه الأعمال مقابل:

الأمير النبيل: أربعة أطفال.

ارسم حلمي: /

سرير بنت الملك: خمسة أطفال.

ليلة عيد زرقاء: طفل واحد.

قضية تمام: طفلان.

إجازة بالألوان: /

مغامرات صيفية: ستة أطفال.

تلك التي: طفلان.

تنورة للعصفورة: طفل واحد.

القفص: ستة أطفال.

وحسب نسبة المشاهدة هذه تبين أن مسلسل (مغامرات صيفية)[٨]، وفيلم (القفص)[٩] هما الأكثر مشاهدة.

تبين أن الأطفال يميلون إلى مشاهدة أعمال الكبار بشكل دائم، وأنهم في غالبيتهم العظمى، شاهدوا واعتبروا المسلسلات التالية هي المفضلة لديهم[١٠]:

---

(٨) المسلسل مستوحى من الأدب العالمي. يروي قصة مغامرة مجموعة من لأطفال تطارد لصاً.

(٩) يحكي قصة الطائر الذي لا يغرد إلا وهو حر.

(١٠) المسلسلات المذكورة هي مسلسلات اجتماعية معاصرة من إنتاج سوري، وتدور أحداثها حول: ـ آثار الطلاق الجسدية والنفسية على الأبناء (يتطرق إلى مرضى الإيدز)، وهي مشكلات تربوية. ـ مشكلات اجتماعية مختلفة (الروتين، الفساد، هموم الأطباء، مظاهر سلبية). ـ أحلام وآمال الشباب من شرائح اجتماعية مختلفة.

أبناء القهر، عصر الجنون، حكايا وخفايا، وأحلام كبيرة.

ولدى سؤالهم عن سبب تفضيل أعمال الكبار، قالوا إن ذلك يعود لأنها:

- متنوعة المواضيع.
- واقعية.
- مفيدة.
- متجددة.
- فيها تشويق وإثارة.
- مضحكة.

وقالوا إنهم يعزفون عن مشاهدة مسلسلات الأطفال؛ لأنها:

- ساذجة.
- مملة ومواضيعها مكررة.
- تخاطب صغار السن.

أما عن المواضيع المفضلة لديهم، فأجاب نصف المجموعة بأنها المواضيع الكوميدية، تليها بشكل متساوٍ المواضيع الاجتماعية والمغامرات.

وعن سبب إعجابهم بالأعمال الكوميدية، قالوا:

- للترويح عن النفس.
- للضحك.
- للشعور بالسعادة.
- للتسلية.
- للاحتمالات غير المتوقعة.

ولدى سؤالهم عن العمل الفني الذي يتبادر إلى ذهنهم، عند ذكر صفات معينة، كانت إجاباتهم:

العمل: عصر الجنون (للكبار).
الخير: حكايا وخفايا (للكبار).
المغامرة: عدنان ولينا (رسوم متحركة).
القتال: حصار طروادة (للكبار).
الأذى: الفارس المقدام (رسوم متحركة).
الغدر: أبناء القهر (للكبار).
الاجتهاد: أحلام كبيرة (للكبار).
الشر: الموت القاسي (للكبار).
التعاون: لوز وسكر (رسوم متحركة).
الشجاعة: (CHARMED) المسحورات: للكبار.

لا تبدو هذه النتائج مغايرة لما ذهبت إليه وأثبتته دراسات عربية عديدة، من أن الصغار يُقْبلون على مشاهدة الأعمال الموجهة للكبار بالدرجة الأولى(١١).

لدى سؤال المجموعة عن أفضل أعمال الأطفال التي شاهدوها، كانت غالبية الإجابات تصب لمصلحة الرسوم المتحركة، عدا خمسة أطفال اختاروا:

---

(١١) "علاقة الأطفال بأصناف البرامج المحلية والعربية والمستوردة" د. هبة الله السمري - الإمارات. "مَواطن الإعجاب والرفض للبرامج الموجهة للأطفال" د. عبد الكريم الحيزاوي - تونس. "برامجَ الكبار بين المفضل والمرفوض" د. سلوى إمام علي - مصر، المؤتمر العربي حول الإذاعة والتليفزيون الطفل تونس ٢٠٠٢.

- كان ياما كان: قصص تراثية عربية وعالمية، إنتاج سوري(قطاع خاص).
- ليلى والذئب وساندريللا: هذان العملان قدما بصيغ مختلفة رسومًا وتمثيلاً ومسرحًا وأفلامًا ومسلسلات.
- باربي.
- الرجل الآلي.

فيما يتعلق بالنموذج الإنساني الذي يُعجَبون به ويعتبرونه بطلهم المفضل، أجاب أحد الأطفال: بسام كوسا[١٢].

وأجاب آخر: همام حوت[١٣].

أما البقية فكان أبطالهم المفضلون من عالم الرسوم المتحركة، عدا ثلاثة اختاروا أبطالهم من عالم المسلسلات الغربية.

فما الذي تعرضه المحطات في هذا المجال؟

لو تابعنا المثال السوري لرأينا أن القناة الثانية فقط - من بين قنوات التليفزيون السوري الثلاث - تعرض أعمالاً غربية درامية مترجمة للأطفال. لكن نسبة ما تقدمه قليل نسبيًا، إذ لم يتجاوز الخمسة عشر عملاً خلال حوالي السنوات العشر المنصرمة، إضافة إلى عرض فيلم واحد أسبوعيًا، ولكنه عرض غير منتظم؛ بسبب تخصيص الفترة للمباريات الرياضية وقت حصولها، على حساب ما يُقدم للأطفال.

ولدى مراجعة هذه الأعمال تبين أن أغلبها مقتبس عن أعمال أدبية عالمية، أو يدور حول مغامرات، ولكن القصة أن أيا من الأطفال لم يأت على ذكر هذه الأعمال، فهواهم في مكان آخر، في مسلسلات وأعمال الكبار التي لا تُعرض في أغلب الأحيان على الشاشات الوطنية، بل على الفضائيات الخاصة.

أما نماذجهم المفضلة في هذا المجال، فهي:
- أرنولد شوارزينجر.
- جوي (JOY) من مسلسل (أصدقاء).
- بطلات مسلسل (مسحورات) CHARMED.

تقول سلمى، وهي فتاة في الرابعة عشرة: إن بطلها المفضل هو JOY أحد أبطال مسلسل (أصدقاء) الأمريكي، الذي يُعرض يوميًا على شاشة إحدى الفضائيات العربية،

---

(١٢) ممثل تليفزيوني وسينمائي سوري.

(١٣) مخرج وممثل مسرحي سوري يقدم أعمالاً مسرحية كوميدية ناقدة.

وإن اهتمامها بالمسلسل قد بدأ منذ حوالي عام؛ لأنه يتميز عن غيره، فهو مُسلٍّ ومضحك.

وأما عن سبب تفضيلها JOY، فتقول: إنه وسيم (شكله حلو)، وهو أقل أفراد المجموعة تعليمًا، متعطّل عن العمل، وحيد بين سبع أخوات بنات.. إنه أبله إلى حد ما، ولهذا يبدو مضحكًا، يحب فتاة من مجموعة الأصدقاء، ولكنها لا تحبه، فاشل إلى حد ما.

وتردف سلمى قائلة: إنها تراه ظريفًا، ولكنه ليس بالشخصية المؤثرة. فأغلب الفتيات ـ ومنهن صديقاتها ـ يتأثرن هذه الأيام بالمطربين والمطربات أكثر بكثير (نانسي عجرم على سبيل المثال)، كما أنهن يفضلن مشاهدة أعمال الكبار العربية؛ لأنها أقرب من ناحية الموضوع، أما الغربية فتمتاز بالتشويق والمرح. وتقرر في النهاية أن كل من يتجاوز العاشرة لا يميل أبدًا إلى مشاهدة مسلسلات الصغار. ربما كان هناك مسلسل (كونان)(١٤)، . أما البقية فهي سخيفة لا (تشد).

لكن طفلة لم تتجاوز العاشرة بعد أبدت إعجابها اللامحدود ومتابعتها لمسلسل (مسحورات) وبطلاته الشابات، ولم تُبد اهتمامًا بما يُقدم للأطفال.

فما الذي يقدمه هذان المسلسلان؟ وعَمَّ يحكيان؟

يحكي مسلسل (أصدقاء) عن ستة أصدقاء: ثلاث شابات وثلاثة شبان، فيصور حياتهم اليومية، وعلاقاتهم الاجتماعية والإنسانية، وما يتعرضون له من مواقف ومشكلات، ضمن قالب كوميدي سلس ومرح، ذكي وبسيط.

فما الذي يجذب أبناءنا إليه؟

ـ أنه مسلسل يصور نمط الحياة الأمريكية (الحلم بالنسبة للكثير من الشابات والشبان).
ـ أنه يصور العلاقات الإنسانية دون تزييف أو نفاق.
ـ أنه يلج العوالم الداخلية لأبطاله الشباب.
ـ أن أبطاله شابات وشبان يتمتعون بالوسامة والحيوية.
ـ أن المحرمات لا وجود لها فيه.
ـ أن الأهل موجودون، لكنهم بعيدون.
ـ أنه يركز على الصداقة والدعم وقبول الآخر (شخصية JOY).

أما مسلسل مسحورات (CHARMED)، فيحكي عن ثلاث أخوات ساحرات ورثن موهبة أو (مهنة) السحر عن جدتهن، وهن يلجأن إلى كتابها؛ لحل ألغاز وغموض ما يحدث من جرائم وأفعال شريرة، يقوم بها سَحَرة أشرار.

إنه صراع بين الأخيار والأشرار من السحرة.

ما أسباب جاذبيته للأبناء:

ـ أن بطلاته الفتيات يتمتعن بالجمال والمقدرة الخارقة.

---

(١٤) بوليسي من الرسوم المتحركة، وفيه مقدار لا بأس به من العنف والتشويق والإثارة.

- أنه يحكي عن عالم السحر الجذاب الغامض.
- التغلب الدائم على الشر وانتصار الخير.
- الخروج من المألوف والعادي إلى ما هو خارق وخيالي.

عناصر الجذب هذه، في العملين اللذين أوردناهما مثالاً، يمكن فهم خلفياتها وصداها لدى جيل الأطفال واليافعين دون كبير عناء. إنها تعكس رغباتهم الدفينة منها والمعلنة، وتجيب عن كثير من الأسئلة التي تشغلهم حول أمور الحياة، وتخلق شخصيات يسهل التماهي معها، لاقتراب ملامحها وخصائصها وتطلعاتها منهم، ولتمتعها بقدرات وإمكانات وحياة يتمنون الحصول عليها.

ما يمكن استخلاصه من كل ما سبق، أن الأطفال يدركون جيداً الأسباب الكامنة وراء تعطيل عملية التلقي، بينهم وبين ما يُقدم لهم من أعمال درامية، مسلسلات وأفلام. لقد عبّروا بوضوح تام عن رفضهم لها؛ لأنها وبكل بساطة، تستخف بعقولهم، ولا تدرك درجة تفتحهم ووعيهم، ولا تروي فضولهم وتعطشهم لمعرفة الحياة وحقائقها، وتزيف واقعًا اجتماعيًا واقتصاديًا وثقافيًا يعيشونه يوميًا، ويتعرضون لتأثيراته المختلفة.

يُضاف إلى ذلك أمر بالغ الأهمية، ألا وهو عدم المعرفة.. عدم معرفة من هو الطفل العربي، في أي واقع يعيش، ما الظروف والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والصحية والتعليمية التي يعيشها، وما القضايا التي تشغل باله، وما المصادر المعرفية التي تشكل وعيه وثقافته، ومن ثَم من هو.

معرفة هذه الأمور جميعًا - بجوانبها السلبية والإيجابية - أمر محوري وأساسي لمن يعمل مع الأطفال العرب ومن أجلهم.

هو كذلك؛ لأنه يمس جمهوراً تبلغ فيه نسبة مَنْ هم دون الخامسة عشرة ٣٨٪ من سكان الوطن العربي، أي ما يزيد على (٧٠) مليونًا[١٥].

في أحد البرامج التليفزيونية عن "حق الطفل في المشاركة والتعبير عن الرأي" قال أحد هؤلاء الأطفال بمرارة وتحدٍ:

"نحن نشكل نصف مجتمع بلدنا. وحتى نشعر بالراحة؛ يجب أن نجد من وما يحكي عنا. مشكلاتنا أهم من مشكلات الكبار، ولكن لا أحد يرانا..."!

وهكذا، وإذ يبدو العثور على النموذج الإنساني - الذي افترضناه طاغيًا على مُخيِّلة الطفل العربي ومشاعره وسلوكه - مفاجئًا، فهو بالقدر ذاته بدهي وعادي. وما سبب ذلك إلا الازدواجية في النظرة التي تحجب حقائق في متناول اليد، لكن مواجهتها تحتاج إلى الشجاعة والجرأة، والرغبة الحقيقية في التغيير؛ لجعل الطفل شريكًا فاعلاً وحقيقيًا وأساسيًا في عملية التنمية والتطوير.

---

(١٥) ٤٤٪ من سكان سوريا هم ممن دون (١٢) عامًا.

ويعيدنا ذلك إلى نقطة البداية، لضرورة العمل على تغيير الذهنية السائدة في التعامل مع الأطفال وما يُقدم لهم. وطريقنا إلى ذلك لا تحدوه الرغبة فقط، بل العمل الجاد. المتمثل في بناء القدرات الوطنية، في مجالات العمل الفني والثقافي والإعلامي. في تبادل الخبرات، وحشد الموارد لتجهيز بنية تحتية صلبة، قابلة للبناء عليها.

اسم العمل	نوع العمل	عام الإنتاج	ملاحظات
الأمير النبيل (تاريخي خيالي)	مسلسل	١٩٩٦	الجائزة الذهبية في مهرجان القاهرة للإذاعة والتليفزيون / فئة المسلسل؟ ١٩٩٧؟
ارسم حلمي (تاريخي خيالي)	فيلم	١٩٩٦	الجائزة الذهبية في مهرجان القاهرة للإذاعة والتليفزيون / فئة الفيلم ١٩٩٧
سرير بنت الملك (تاريخي خيالي)	فيلم	١٩٩٧	
الرجل الآلي (معاصر)	مسلسل	١٩٩٧	الجائزة البرونزية في مهرجان القاهرة ١٩٩٨.
أهلاً جدي (معاصر)	مسلسل	١٩٩٧	
قضية تمام (معاصر)	مسلسل	١٩٩٨	جائزة إبداع للطفل في مهرجان القاهرة ١٩٩٩.
إجازة بالألوان	فيلم	١٩٩٨	
ليلة عيد زرقاء	مسلسل	١٩٩٩	
القفص (معاصر)	فيلم	١٩٩٩	الجائزة الفضية في مهرجان القاهرة ١٩٩٩.
تنورة للعصفورة (معاصر ريفي)	مسلسل	١٩٩٩	
مغامرات صيفية (معاصر)	مسلسل	٢٠٠١	الجائزة الفضية في مهرجان القاهرة ٢٠٠٢.
تلك التي (معاصر)	مسلسل	٢٠٠٣	الجائزة الذهبية في مهرجان القاهرة ٢٠٠٤.

استخدامات الطفل العربي للوسائط المتغيرة

في ضوء متغيرات العصر

د. نبيل علي

أولاً: ازدياد أهمية تربية الطفل في عصر المعلومات:

طفلنا هو أملنا لعبور الفجوة الرقمية التي تفصل بين عالمنا العربي والعالم المتقدم، ويتطلب ذلك غايات تربوية جديدة ومناهج تعليمية مغايرة، وأقصى استغلال للفرص العديدة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات على الصعيد التربوي، بما يمكّننا من تعويض تخلفنا في هذا المجال، وهي الأمور التي لا نجد لها صدًى كبيراً في أدبيات التربية العربية إلى حد يمكن معه القول: إن تربية الطفولة لدينا ما زالت في مرحلة الطفولة!

وقد ازدادت أهمية تربية الطفل في عصر المعلومات؛ لأسباب عدة، من أبرزها:

- تضخم المعرفة وتنامي معدلات إنتاجها، ويتطلب ذلك مهارات جديدة؛ لاكتساب المعرفة واستيعابها.
- تعقد العالم: ظواهره وإشكالياته وآلياته، ويتطلب ذلك تنمية القدرات الذهنية لمواجهة هذا التعقد.
- ازدياد الحاجة إلى الإبداع لمواجهة مشكلات غير مسبوقة، ويتطلب ذلك تنمية القدرات الإبداعية.
- ضرورة زيادة فاعلية التواصل مع الآخرين وتنوع طرائقه، وكذلك التواصل مع النظم والآلات، ويتطلب ذلك تنمية مهارات التواصل بين الإنسان والإنسان، وبين الإنسان والآلة.

لقد أصبح تطوير أساليب تربية الطفل؛ تلبية لمطالب عصر المعلومات، شاغل جميع الأمم والشعوب. أما بالنسبة لعالمنا العربي، فلا بد أن يحظى هذا الأمر بمزيد من الأهمية؛ نظراً لعدة عوامل، من أهمها:

- أن جميع المجتمعات العربية دون استثناء تُصنف على أنها مجتمعات "رضيعة ديموغرافياً"، فما يقرب من ٤٥٪ من سكان الأوطان العربية أقل من ١٤ سنة، وذلك على عكس المجتمعات المتقدمة التي ترتفع فيها نسبة كبار السن بمعدل مُطَّرد.

- تمثل تكنولوجيا المعلومات إحدى الوسائل المنشودة لتعويض تخلفنا في مجال تربية الطفل. ولا يخفى على أحد كيف فشلت الوسائل التقليدية حتى الآن في تحقيق حد أدنى من النجاح في تربية الطفل في جميع المجتمعات العربية، وعلى مستوى جميع الفئات الاجتماعية.
- أن الطفل العربي سوف يواجه طفلاً آخر من نتاج المجتمعات المتقدمة، مزودًا بأمضى أسلحة التفوق العلمي والتكنولوجي، وربما يتم ـ أيضًا ـ تحسينه "جينيًا" عن طريق تكنولوجيا تحسين النسل البشري أو (اليوجينيا Eugenics).
- يفرض علينا الصراع العربي ـ الإسرائيلي، الذي يزداد حدَّة يومًا بعد يوم، أن ننظر بأقصى درجات الجدية إلى قضايا الأمن التربوي، والتي تأتي في مقدمتها مواجهة التحدي المتمثل في الاهتمام الزائد الذي يُوليه الكيان الإسرائيلي إلى تربية الأطفال، والتوسع في إدخال الكمبيوتر في مراحل التعليمَ المبكرة.

ثانيًا: بعض تحديات تربية الطفل في عصر المعلومات:

تتسم تربية الطفل في عصر المعلومات بمجموعة من التحديات، من أهمها:

- أن هذه التربية تمثل منطقة تداخل بين التنشئة المنزلية وبين التربية المدرسية والتعلم اللارسمي informal من خلال وسائل الإعلام والمكتبات والمتاحف وبيوت الثقافة، إضافة إلى التفاعل مع البيئة المحيطة.
- ندرة المحتوى التعليمي الجيد لمراحلِ العمر المبكرة، سواء في وسائط الإعلام، أو برامج الكمبيوتر، أو ما يتم تداوله ـ حاليًا ـ عبر الإنترنت.
- عدم ملاءمة معظم وسائل التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت لاستخدام الأطفال؛ حيث صممت أصلاً لتوافق قدرات الكبار ومطالبهم، ويشمل ذلك وسائل إدخال البيانات وإخراجها (ربما باستثناء عصا اللعب joystick)، وواجهات التعامل مع برامج الكمبيوتر interfaces، وآلات البحث ونُظُم النشر الإلكتروني عبر الإنترنت.
- معظم برامج الأطفال الحالية تفتقد إلى الأسس النظرية الخاصة بتنمية قدرات الطفل الذهنية والارتقاء بحساسية ذائقته الفنية، وكذلك إلى الطابع التفاعلي interactive، خاصة على مستوى التفاعل بين عقل الإنسان وعقل الآلة.
- ما زالت منهجيات التعليم باستخدام الوسائط المتعددة في مرحلة بدائية، وهي ما زالت أسيرة المنهجيات التي قامت على الوسيط الأوحد المتمثل في ثلاثية: السبورة والكتاب والمدرس الملقن، وهي تحتاج إلى بحوث وجهود مستفيضة لتتوافق مع الأساليب الجديدة لاكتساب المعارف والمهارات.
- تقدم الوسائل الحالية المعرفةَ للطفل كوجبة جاهزة، وعلى أساس كونها حقائق نهائية لا يجوز له إبداء الرأي فيما يخص مصادرها وأسسها وافتراضاتها، في حين أن فاعلية

اكتساب المعرفة تتوقف على إتاحة الفرصة للطفل ؛ لبناء المعرفة بصورة متدرجة من عناصرها الأساسية ، صعوداً إلى نتائجها النهائية ، وكمثال لهذا التوجه البنائي constructive ما قام به سيمور بابرت ـ عالم الذكاء الاصطناعي ـ في معهد MIT بالولايات المتحدة في تصميمه للغة البرمجة للأطفال المعروفة باسم "لوجو LOGO" والتي استهدى في تصميمها بالأسس التربوية التي حددها جان بياجيه فيما يخص تنمية القدرات الذهنية لدى الطفل ؛ فلكي يستوعب الطفل مفهوم الشكل الدائري ـ على سبيل المثال ـ لا تتيح لغة اللوجو للطفل رسم الدائرة بالطريقة التي اعتدناها باستخدام الفرجار والارتكاز على نقطة المركز ، بل يتم بناؤها تدريجيًا ابتداء من أشكال بسيطة متعددة الأضلاع (ثلاثي، رباعي، خماسي.) ، ومع زيادة عدد هذه الأضلاع وتصغير طولها ، يظل الشكل المتعدد الأضلاع يقترب تدريجيًا من الشكل الدائري ؛ ليكتشف الطفل أن الدائرة هي الأخرى ما هي إلا شكل متعدد الأضلاع ذو عدد لا نهائي من الأضلاع متناهية الصغر .

- تهمل أساليب التربية الحالية بصفة عامة ، وتربية الطفل بصفة خاصة ، الدور الذي تلعبه العواطف في عملية التعلم ، إلى حد اعتبار التفكير في التعليم من منظور عاطفي يتناقض مع موضوعية المعرفة .
- وأخيراً وليس آخراً ، فإن النزعة الأبوية السلطوية وفرض الطاعة داخل البيت العربي ، ونظم التعليم القائمة على التعليم والإعلام القائم على التوجيه المباشر ، المُضلِّل أحيانًا ، ناهيك عن اكتظاظ الفصول وتدني بيئة المدرسة وخلوها من وسائل ممارسة الأنشطة المختلفة ؛ كلها وسائل تحد بصورة مباشرة وغير مباشرة من جهود تطوير تربية الطفل في مجتمعاتنا العربية .

ثالثًا: تكنولوجيا المعلومات وتربية الطفل العربي(*):

٣ : ١ غايات تربية الطفل في عصر المعلومات:

تستهدى الدراسة الحالية ـ في حديثها عن غايات تربية الطفل العربي في عصر المعلومات ـ برباعية الغايات التي أقرتها دراسة اليونسكو بعنوان: "التعليم ذلك المكنون" ، وترجمتها من منظور تربية الطفل على الوجه التالي :

- تَعلَّم لتعرف ، وهي تعني في مقامنا الحالي : تنمية قدرة الطفل العربي على اكتساب المعرفة .

(*) قدر كبير من هذه الفقرة ملخص لجزء من دراسة سابقة قام بها المؤلف عن إيجابيات وسلبيات استخدام تكنولوجيا المعلومات في تربية الطفل ، وقد رأى أن يضمنها هنا نظراً لارتباطها الشديد بموضوع الدراسة الحالية .

- تَعلم لتعمل، وهي تعني في مقامنا الحالي: تنمية القدرات الذهنية لدى الطفل العربي؛ لمواجهة مصاعب الحياة العملية.
- تعلم لتكون، وهي تعني في مقامنا الحالي: تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل العربي.
- تعلم لتشارك الآخرين ، وهي تعني في مقامنا الحالي: تنمية مهارات التواصل مع الآخرين، بشراً وآلات.

ونتناول فيما يلي بإيجاز قائمة الإيجابيات والسلبيات في استخدام تكنولوجيا المعلومات في تحقيق كل من هذه الغايات الأربع.

٣: ٢ تنمية قدرات الطفل العربي في اكتساب المعرفة:

إزاء تضخم المعرفة الإنسانية المعاصرة وتعقُّدها، تنوعًا وتداخلاً، أصبح من المستحيل الاقتصار على مقاربتها بالأساليب التقليدية في اكتساب المعرفة واستيعابها؛ مما جعل اللجوء إلى تكنولوجيا المعلومات ضرورة يحتمها هذا الانفجار المعرفي ، وجعل أيضًا من الضروري إكساب الطفل العربي مهارة التعامل المباشر مع مصادر المعرفة المختلفة ، بالإضافة إلى مهارة التعلم الذاتي المستدام مدى الحياة. والتالي قائمة بالإيجابيات والسلبيات في استخدام تكنولوجيا المعلومات في اكتساب الطفل المعرفة ، وذلك من وجهة نظر الكاتب:

(أ) الإيجابيات:

- إكساب الطفل العربي الطابَع الإيجابي في تعامله مع مصادر المعرفة ، بما يتلاءم مع ظاهرة الانفجار المعرفي التي تسود عصر المعلومات؛ لتصبح مهمة التعليم ليست مجرد تحصيل المعلومات، وإنما تنمية مهارات استخلاص المعرفة من هذا الكَمِّ الهائل من المعلومات.
- تمنح تكنولوجيا المعلومات المعرفة شمولية وتكاملية في طريقة عرضها وتقديمها عن طريق أساليب التشعب النصي **hypertext**، والتفرع الوسائطي **hypermedia** ؛ مما يؤهل ذهن الطفل لتجاوز الحواجز الحالية التي تعزل فروع المعرفة المختلفة بعضها عن بعض، وهي قدرة لازمة للتعامل مع معرفة عصر المعلومات التي تتسم بتداخل التخصصات وتعددها **inter & multi – disciplinary** .
- تُكسب تكنولوجيا المعلومات الطفل القدرة على توظيف معارفه عمليًّا ؛ بحيث لا يكتفي باكتسابها وحسب، بل يطبقها في فهم الظواهر من حوله وحل بعض المشاكل التي تواجهه في حياته اليومية.

(ب) السلبيات:

- تجعل تكنولوجيا المعلومات ـ بما تفيضه من كم هائل من المعلومات الدائمة التغير ـ عقل الطفل العربي عُرْضَة للتشتت، بما قد يُفقده القدرة على استخلاص المغزى المعرفي من خضَمّ المعلومات الهائل.
- طابع التشظّي fragmentation الذي تتسم به المعلومات المتوافرة على الإنترنت قد يحرم الطفل العربي من الرؤية الكلية للظواهر. فانشغال الذهن بفورية المعلومات عن الأحداث المتلاحقة المتسارعة المعارضة عادة ما يكون على حساب استيعاب الطفل للظواهر ذات الإيقاع الزمني الأبطأ، وهي الظواهر التي غالبًا ما تكون هي الأهم (مثل تلوث البيئة، والهجرة من الريف إلى المدن، وتصحر الأراضي وتفشي الأوبئة وما شابه).
- تَحْرم تكنولوجيا المعلومات الطفل من المعارف الاحتمالية والتقديرية لحساب المعلومات القاطعة اليقينية.
- انحياز تكنولوجيا المعلومات إلى ثقافة الصورة ربما يطغى على ثقافة "النص"، وما زالت هي أجدى وسائل نقل المعرفة، خصوصًا في مجال العلوم السردية مثل العلوم الإنسانية.

٣: ٢ تنمية القدرات الذهنية لدى الطفل العربي:

ينبغي الإقرار بأن أساليب التفكير، وطرق حل المشكلات، وتوصيف الظواهر التي كانت تناسب عصور ما قبل عصر المعلومات؛ لم تعد تجدي في هذا العصر الذي تعقدت فيه معظم الأمور تعقدًا كبيرًا، يستوجب من معايشيه قدرات ذهنية مختلفة اختلافا.

(أ) الإيجابيات:

- يُعد الكمبيوتر الأداة المُثلى في إخضاع الظواهر المعقدة، والسيطرة على فيض البيانات الهادر وشبكة العلاقات الكثيفة.
- تنمي أساليب البرمجة التفكير المنطقي لدى الطفل (وللحديث بقية في الفقرة خامسًا).
- تتيح تكنولوجيا المعلومات برامج لتقوية ذاكرة المدى الطويل والقصير short & long-term memory، بالإضافة إلى ما تمنحه الألعاب الإلكترونية من قدرة على التفكير المتوازي وسرعة اتخاذ القرارات.
- تساعد تكنولوجيا الواقع الخائلي؟ Virtual Reality عقل الطفل على استيعاب الظواهر المعقدة؛ حيث يمكن من خلال استخدامها لأساليب المحاكاة الرقمية digital simulation أن يجوب الطفل فضاء الكون، وأن ينفذ إلى التفاصيل الدقيقة للذرات والخلايا، وأن يجول داخل المفاعلات الذرية، ويصاحب الدماء في رحلتها داخل

الدورة الدموية ، وذلك على سبيل المثال لا الحصر . إن الخائلية تمكّن من إقامة عوالم ميكروية micro-worlds يمارس فيها الطفل بحرية وبلا خوف مغامراته واستكشافاته وطرق حل مشكلاته وشطحات أفكاره وأخيلته .

(ب) السلبيات:

- ✓ احتمال عزل الطفل ـ ذهنيًّا ـ عن التعامل على أرض الواقع ؛ نظرًا لما توفره تكنولوجيا المعلومات من عوالم مسرفة في الرمزية والوهمية .
- ✓ ضمور ملكة الفكر النقدي الناتج عن تأمل الكتاب المطبوع والتفاعل مع محتواه ؛ نتيجة سحب الكمبيوتر للبساط من تحت أقدام الكتاب المطبوع بالنسبة للطفل .
- ✓ قد يقع الطفل العربي تحت وطأه التجريب لاختيار أنماط التفكير المستخدمة ؛ ليصبح ضحية أو فأر تجارب لبحوث التطوير التربوي .

٢ : ٤ تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل العربي :

تكاد تتفق التوجهات التربوية الحديثة على أن الإبداع ـ على اختلاف فروعه ـ يمثل إحدى الملَكات أو القدرات التي يمكن اكتسابها وتنميتها ، بالإضافة إلى أن تكنولوجيا المعلومات ، متى فَضَّت عن ظاهرة الإبداع غلالتها السحرية ، ستفتح الطريق أمام الأساليب التربوية من أجل تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل ، ولا ننسَ هنا أن الأطفال يولدون مبدعين ، وما أكثر ما يقوم التعليم الرسمي بتبديد طاقاتهم الإبداعية ! تلح على الذهن هنا مقولة برنارد شو الساخرة : كنت أضطر أحيانًا لقطع مسيرة تعلمي بالذهاب إلى المدرسة . والأمل متوسط بتربية عصر المعلومات أن تخلص نظم التعليم الرسمي من هذه الوصمة .

(أ) الإيجابيات:

- تقدم تكنولوجيا المعلومات عددًا من الوسائل ؛ لتنمية المواهب الفنية لدى الطفل في جميع المجالات ، كما تتيح وسائل متعددة لتنمية حاسة التذوق الفني لديه .
- توفر نُظُم الواقع الخائلي ـ كما أسلفنا ـ فضاء رمزيًّا يمارس فيه الطفل تجاربه الإبداعية بحرية ودون خوف .
- يوفر دمج تكنولوجيا الإعلام والكمبيوتر والإنترنت فرصًا هائلة في مجال الإبداع ، كما تسهل الشبكة الكونية للطفل وسائل طيِّعة لنشر أفكاره وتسجيل آرائه ومعرفة آراء الآخرين بشأنها .
- تنوع الأشكال الإبداعية التي تتبناها آلات الإعلام ؛ لتثرى العملية الإبداعية لدى الطفل العربي بما يثيره من خيال إبداعي .

(ب) السلبيات:

- نظراً لسطوة الجوانب الإبداعية غير العربية في منظومات تكنولوجيا المعلومات، فإن الطفل العربي واقع - لا محالة - تحت خطر استيعابه في جو إبداعي غير عربي أصيل، يُفْقِد الطفل العربي أصالته وخصوصيته وماهيته العربية، ويقوي من ذلك أن فنوننا العَربية تغيب الصلة بينها وبين المعلوماتية، وبالنسبة للطفل العربي نفسه فإنه يعاني في هذا الإطار غياب الخلفية المتكاملة عن الفنون؛ تلك الخلفية التي تمكنه من التعامل معها من خلال وسائط تكنولوجيا المعلومات، ويجب التنويه هنا إلى تلك الخصومة المفتعلة بين معظم الفنون والدين الإسلامي. التي أقامتها فئة غير واعية من التيار الديني.
- وهناك مَنْ يرى في تكنولوجيا الإعلام معوقًا لنمو الملكة الإبداعية على نحو يعطل طابع الابتكار، ويخمد في وجدان المشاهد جذوة التجديد. ناهيك عن طابع التلقي السلبي الذي يقتل روح المبادرة، كما أن السرعة في أداء الرسالة الإعلامية لا تعطي الفرصة للتمعن الذهني الخلاق.

٣ : ٥ تنمية مهارات التواصل مع الآخرين:

أحدثت الوسائط الإلكترونية تغيرات جذرية في مفهوم التواصل اللغوي كما اعتدناه، من حيث طبيعة أطراف الرسالة التواصلية، أو من حيث تنوع أشكال هذا التواصل واتساع نطاقه وتعدد عوامل فاعليته. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التواصل الكتابي - الحالي - عبر الإنترنت يُعد مرحلة بدائية وانتقالية تمهد لتواصل أوسع نطاقًا يمتزج فيه المكتوب مع المرئي والمسموع من الصور والرسوم الثابتة والمتحركة مكونًا رسالة كبقية المعلومات.

هذا عن التواصل الإنساني عن بُعْد، أما التواصل بين الإنسان والآلة (الإنسالي إن جاز المصطلح) فسيتحاور من خلاله الإنسان مباشرة مع الآلة في علاقة تواصلية متوازنة تبدو فيها الآلة أقرب إلى التديم البشري، وهو ما يتطلب إقامة الجسور بين لغة الإنسان الطبيعية ولغة الآلة الاصطناعية، علاوة على دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لهذا "التواصل الإنساني".

(أ) الإيجابيات:

- استحداث طرائق جديدة للتواصل عن بعد مع زيادة فاعلية التواصل الكتابي، من خلال استخدام لغة مكثفة ومجموعات من الاختصارات المتعارف عليها.
- توفير العديد من المواقع لتعليم وتعلم اللغة الأم واللغات الأجنبية، مع الإسراع في محو الأمية الرمزية والتشكيلية (رسوم - خرائط)، كما تتيح نُظُمًا عديدة لعرض المعلومات بتشويق كبير وتركيز دقيق.

(ب) السلبيات:

- ضمور استخدام مهارتَي التواصل (التحدث والكتابة) لصالح مهارتَي التواصل (الاستماع والقراءة). وهو ما يمكن أن ينجم عنه نوع من اختلال التوازن بين مهارات التواصل الأربع.
- إغفال معظم دراساتنا اللغوية الجوانب الوظيفية في عملية التواصل اللغوي (تفاوض- تراسل- عرض آراء - تهاتف . . .) بجميع أنواعها (الكتابة والقراءة والاستماع والتحدث).

رابعًا: عن التليفزيون وتربية الأطفال:

يلعب الإعلام دورًا لا يقل في أهميته عن دور الكمبيوتر في العملية التربوية، خاصة في الدول النامية.

هناك ثلاثة أطوار من الإعلام التليفزيوني يرتبط كل منها بتربية الطفل بصورة مختلفة، وهذه الأمور هي:

- ❖ التليفزيون التقليدي.
- ❖ التليفزيون التفاعلي Interactive TV.
- ❖ الفيديو تحت الطلب.

والتالي استعراض موجز لكل من هذه الأطوار من منظور تربية الطفل:

(أ) التليفزيون التقليدي: وما يعنينا منه هنا هو استخدامه كوسيلة تربوية تتمثل في البرامج التعليمية والترفيهية التي تبثها وسائل الإعلام الجماهيري من منظور تربوي، ويمكننا القول إن التليفزيون التقليدي قد تحرك في اتجاهين متضادين: صوب المحلية، متمثلاً في استخدام دوائر التليفزيون المغلقة في المدارس، وصوب العالمية، متمثلاً في قنوات التليفزيون الفضائية المتخصصة في ترفيه الأطفال وتعليمهم وتثقيفهم.

رغم الحماس الشديد الذي أظهره البعض في البداية نحو استخدام دوائر التليفزيون المغلقة في تعليم الأطفال وربط عملية التعليم بالترفيه، فإنه لم يحقق نجاحًا؛ نظرًا إلى فشل القائمين عليه في إدراجه ضمن المنظومة التعليمية التي تشمل: المدرس والكتاب والسبورة وغيرهم، وذلك علاوة على كون التليفزيون التقليدي أُحادي الاتجاه، موصومًا بآفة التلقي السلبي. لقد أبدت بعض القنوات الفضائية العربية - في الآونة الأخيرة - اهتمامًا بالإعلام التعليمي، إلا أن وسائلها في تقديم المادة التعليمية، مازالت محدودة للغاية، ولا تستفيد من أسلوب تعدد الوسائط التعليمية. ما يخشاه الكاتب أن تقتحم الفضائيات الأجنبية حَرَمَنا الإعلامي في ظل عولمة التربية؛ لملء فراغ الإعلام التعليمي، وتقديم سلعة

تعليمية أرقى؛ لتُضاف ـ إلى ما لدينا بالفعل ـ قناة أخرى للتعليم الأجنبي الموازي؛ وبذلك تزداد ساحتنا التربوية تشرذمًا وطبقية. ولا شك أن ذلك لو حدث، سيكون من أمضى أسلحة الاكتساح الثقافي.

أما تجربة القمر الصناعي العربي "عربسات" في مجال تربية الأطفال، فقد فشلت محاولات تعميم برنامجه اليتيم "افتح يا سمسم" على مستوى الأوطان العربية: نتيجة عدم استخدامه لغة عربية سهلة ومستساغة لدى الطفل العربي في أنحاء الوطن العربي من الخليج إلى المحيط.

(ب) **التليفزيون التفاعلي**: تجرى محاولات حاليًا لدمج الكمبيوتر بالتليفزيون؛ وذلك بهدف تخليصه من طابعه السلبي وإكسابه خاصية التفاعل الإيجابي التي يتميز بها الكمبيوتر. ومن المعروف أن الأطفال ـ بصفة خاصة ـ يفضلون التفاعل والمشاركة عن التلقين والتلقي السلبي. يحتاج التليفزيون التفاعلي إلى استحداث مناهج جديدة لتعليم الأطفال بواسطته، وأساليب مبتكرة لاستخدامه في أغراض الترفيه والتثقيف، ولا شك أن ذلك يتطلب نقلة نوعية حادة في التفكير التربوي العربي السائد الذي ترسخت فيه جذور أساليب التلقين والتوجيه المباشر.

(ج) **الفيديو تحت الطلب**: لقد عانى المتلقي كثيرًا سطوة القابض على "محبس" الإرسال الإعلامي، ويأمل الجميع أن تحرر تكنولوجيا المعلومات المتلقي من قبضة مرسله. فمثلما تسعى هذه التكنولوجيا إلى تحرير القارئ من قبضة مؤلفه، والمتعلم من قبضة معلمه، ومستخدم برامج الكمبيوتر من قبضة مصممه مثلما فعل غيرها تسعى نظم الاتصال إلى إضفاء الطابع الشخصي على عملية التلقي؛ بحيث يكون للمتلقي الخيار في اختيار رسالته الإعلامية، سواء من حيث المحتوى أو الشكل أو وقت استقباله لها.. فمشاهد التليفزيون سيكون بإمكانه أن يحدد البرامج التي يفضلها، والأوقات التي تناسبه لمشاهدتها؛ وذلك باستخدام ما يُعرف بنظام "الفيديو تحت الطلب Video-On-Demand". في ظل هذا التوجه تكاد المؤسسات الإعلامية تتحول إلى "مستودعات للمعلومات"، تعمل بأسلوب أقرب ما يكون إلى أسلوب "البوفيه المفتوح"، ينتقي منه المتلقي ما يحتاجه، وهو ما يتطلب إكساب الطفل القدرة على اختيار رسالته التعليمية والتثقيفية.

على صعيد آخر، وغني عن القول إن توجه الفيديو تحت الطلب يتطلب تعديلات جوهرية في أجهزة الإعلام العربي، سواء من حيث التنظيم أو أسلوب الإدارة والتسجيل. والأخطر من هذا وذاك هو ضرورة توافر الإمكانات لإنتاج برامج لتربية الطفل متميزة وقادرة على المنافسة. إن علينا أن نعد العُدّة من الآن لهذه النقلة النوعية، شريطة أن يتم

تطويعها لتتفق مع ظروفنا وثقافتنا العربية المحورية في انتقاء المادة التليفزيونية لأغراض تربية الطفل، ولن يتأتى ذلك إلا بتعزيز صناعة المحتوى العربية، وتشجيع تعريب ما يمكن تعريبه من البرامج الأجنبية.

من جانب آخر، رغم الأوقات الطوال التي يقضيها أطفالنا أمام التليفزيون، ما أندر الدراسات التي تناولت كيفية استقبال الطفل العربي للرسالة الإعلامية الموجهة إليه، وكيف يربط بينها وبين حقائق واقعة، وبين ما يشاهده في منزله وما يتلقاه في فصول دراسته، وما يصادفه في شوارع مدينته أو قريته، ولم نفكر جدياً في كيف نحمي أطفالنا من الآثار السلبية للتليفزيون. وسنلتقي في هذا الصدد بسرد موجز لما أصدرته الولايات المتحدة من تشريعات بخصوص تليفزيون الأطفال:

- زيادة الوقت المخصص لبرامج الأطفال، بتخصيص ٣ ساعات على الأقل أسبوعياً للبرامج ذات الطابع التعليمي.
- مراعاة فوارق القدرات المعرفية للأطفال، مع اختلاف أعمارهم، وذلك بإعداد محتوى مصمم لكل مرحلة من مراحل العمر المبكرة.
- تحديد الحد الأعلى لفترة الإعلانات في برامج الأطفال، وقد حُدد أقصى وقت للإعلان بعشر دقائق والنصف في نهاية الأسبوع، و١٢ دقيقة في أيام الأسبوع.
- التوقف عن قيام مقدم البرنامج بعمليات تسويق دعائية، أو ما يُعرف بـ "بيع المصنف host-selling".
- منع الإعلان عن منتج يرد في نفس البرنامج.
- إلزام منتجي برامج الأطفال ومُوردي أجهزة التليفزيون باستخدام ما يُعرف بـ "شريحة الحماية ضد البرامج التليفزيونية من أجل حماية الأطفال من مظاهر العنف V-CHIP" من قتل وتدمير ومناظر جنسية ولغات مكشوفة.

تمكّن الشريحة المذكورة مشاهدي التليفزيون من عدم استقبال برامج تتضمن عنفاً من أي نوع وتعمل بقراءة كود رقمي يلتزم منتج برنامج الأطفال بدفعه على شريط البرنامج، وهناك أربعة رموز لتمييز المحتوى فيما يخص ملاءمته لعمر الطفل :

V: Violence عنف

S: Sexual Situations مواقف جنسية

L: Coarse Language لغة مكشوفة

D: Suggestive dialogue ديالوج مُوحٍ

خامساً: البرمجيات وتربية الأطفال:

إن محو أمية الكمبيوتر لدى الطفل العربي قضية تختلف فيها الآراء بشدة، وتتباين فيها

الاستراتيجيات والوسائل. ونحن نعترض بشدة على قصر مفهوم الأمية التكنولوجية عمومًا، وتلك المتعلقة بالكمبيوتر على وجه الخصوص، على إمداد الطالب بالحد الأدنى من المعلومات النظرية (كما يحدث في كثير من المدارس المصرية على سبيل المثال). إن هذا الاتجاه يتعارض مع الهدف الأساسي من محو أمية الكمبيوتر، فسرعان ما تتطاير هذه المعلومات النظرية ما لم يتم تقويتها وترسيخها من خلال التطبيق العملي والاستخدام الفعلي لنظم المعلومات في حياة الطالب اليومية، كاستخدام تنسيق الكلمات في إعداد تقاريره وإجراء حساباته، وتنظيم موضوعاته وتبويبها. إن هناك مَنْ يعترض على مبدأ محو أمية الكمبيوتر من خلال التعليم، فمحو أمية الكمبيوتر في نظر هؤلاء لا يتم إلا من خلال الاحتكاك المباشر بهذه التكنولوجيا، في مجتمع شاعت فيه تطبيقاتها، وقناعة الكاتب أن الأمر لا يجوز تركه لهذه التلقائية والعفوية، خاصة في مجتمعاتنا العربية التي لم تتوطن بها هذه التكنولوجيا الوافدة؛ لذا فهو يتفق مع الرأي الغالب القائل بضرورة قيام المؤسسات التعليمية بدور فعال في محو الأمية الكمبيوترية.

بقي لنا سؤال أخير، لكنه جوهري وهو: هل نعلم صغارنا البرمجة باللغة العربية، أم نعلمها لهم بلغتها الأصلية، وهي الإنجليزية؟ وربما يندهش القارئ لو عرف أن هناك عددًا لا يُستهان به من أخصائي الكمبيوتر العرب، يعترضون بشدة على تعليم الصغار البرمجة بالعربية، ففي رأيهم أن البرمجة ما هي إلا سلسلة من الرموز لا ضرر من استخدام الرموز الإنجليزية في كتابتها، شأنها في ذلك شأن المعادلات الكيميائية. ويعتقد الكاتب أن في هذا تبسيطًا مخلاً؛ حيث إن هناك لغات برمجة للمبتدئين، مثل لغات البيسك واللوجو تُكتب بصورة تقترب من اللغات الطبيعية، بل إن هناك اتجاهًا نحو البرمجة باللغات الطبيعية (الإنسانية) مباشرة. ويرى الكاتب أن تُدرس البرمجة للصغار بلغتهم الأم، وذلك للارتباط الوثيق بين عملية البرمجة وتنمية التفكير لدى الطفل من جانب، والصلة الوثيقة بين التفكير واللغة الأم من جانب آخر.

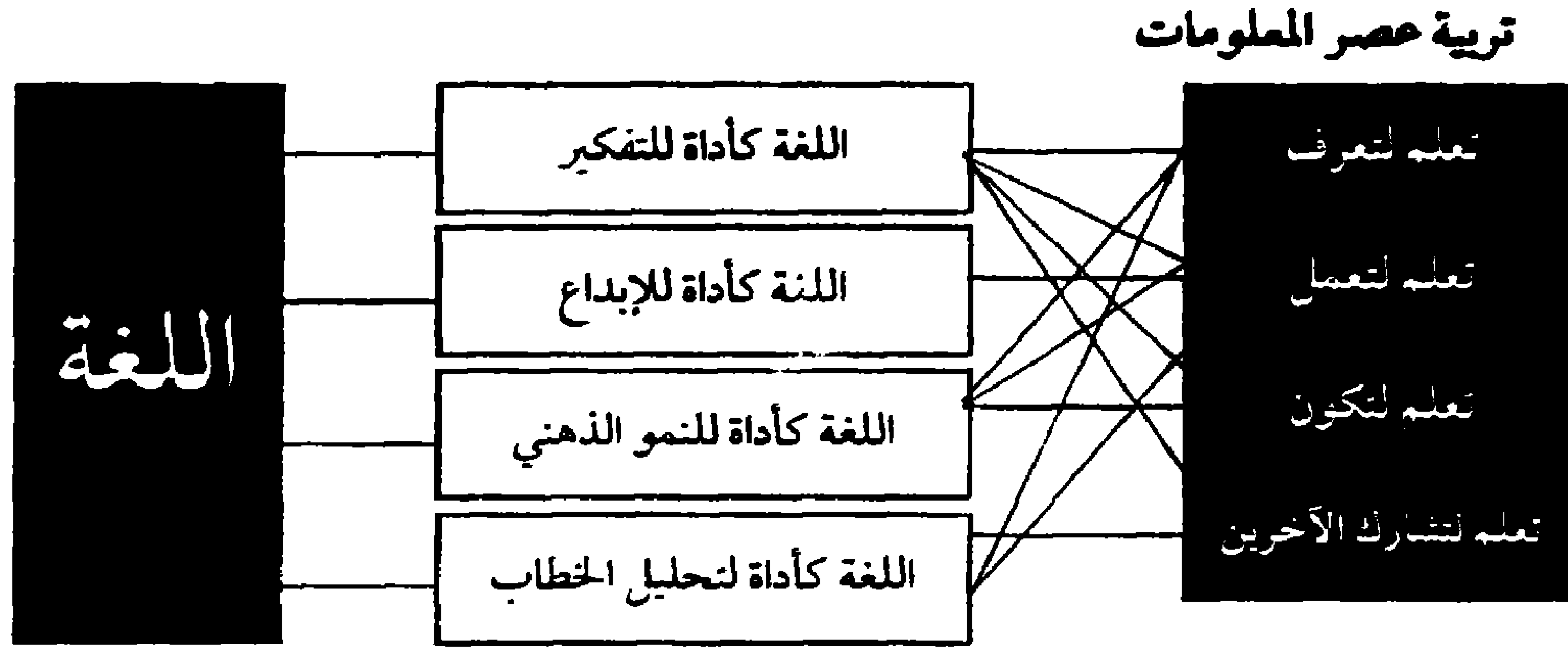
ولتعليم البرمجيات للأطفال فوائد عديدة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- ✓ تنظيم المعلومات، وتنظيم أسلوب تخزينها في الذاكرة.
- ✓ التعبير عن الأفكار بسرعة، وتوصيلها للآخرين بفاعلية، خاصة تلك المتعلقة بالنصوص والصور والألوان والرموز.
- ✓ توليد أفكار جديدة والربط بينها وبين الأفكار السابقة عليها.
- ✓ تنمية القدرة على شمولية النظر للأمور.
- ✓ تشجيع أسلوب حل المشكلات بصورة جماعية، من خلال البرمجة بأسلوب الفريق **Team programming**.
- ✓ المساعدة على إزالة سوء الفهم وتوضيح مواضع الخطأ في المفاهيم.

سادساً: اللغة وتربية الأطفال:

(أ) مواضع التقاء اللغة بالتربية : تسري علاقة اللغة بالتربية ـ كما يوضح الشكل أدناه ـ عبر عدة مسالك :

تربية عصر المعلومات



(الشكل) مواضع التقاء اللغة مع التربية

- اللغة كأداة للتفكير
- اللغة كأداة للإبداع
- اللغة كأداة للنمو الذهني
- اللغة كأداة لتحليل الخطاب (النصوص)

وكلٌ من هذه الأدوات اللغوية ـ كما يدل الشكل ـ ذات صلة وثيقة بغايات التربية الأربع ، السابق الإشارة إليها في الفقرة ثالثًا، وهي: تعلّم لتعرف ـ تعلم لتعمل ـ تعلم لتكون ـ تعلم لتشارك الآخرين.

(ب) اللغة كأداة للتفكير: تمثل علاقة اللغة بالتفكير مثالاً كلاسيكيًا لمعضلة "الدجاجة والبيضة" ، وما إن يتحدث المرء عن التفكير ، حتى يجد نفسه يفكر في قدرة الإنسان على استخدام اللغة. إن اللغة هي أداة التحليل المنطقي، وأداة حل المشاكل، وأداة التجريد وتقطير المفاهيم، وأداة تنظيم الذاكرة البشرية، وكل هذه أمور ذات صلة وثيقة بغايات التربية الأربع، وتسعى بحوث المخ حاليًا إلى سبر أغوار عمليات الذهن اللغوية، والتي تُعد مدخلاً أساسيًا لفهم العمليات المخية ، سواء الأدنى من اللغة أو الأعلى منها.

(ج) اللغة كأداة للإبداع: كما أن اللغة هي وسيلة البشر لممارسة الإبداع على مدار حياتهم اليومية، فهي لا تتوقف عن ابتكار العبارات الجديدة، والتوسع في استخدام الألفاظ، واستحداث التكتيكيات اللغوية لأغراض الإقناع أو التهرب أو التمويه وغيرها.

نحن نبدع لغويًا لكي "نتعلم لنعمل" ؛ فالعمل - في عصر المعلومات - يعني العمل المبدع، والعمل المبدع يتوقف - بدوره - على قدرة صانعه على التواصل مع الآخرين. ونحن نبدع لغويًا لكي "نتعلم لنكون" ؛ فلكي نكون لا بد لنا أن نبدع لغويًا؛ حتى نثبت تميزنا وتفردنا، واللغة من أهم وسائل التميز. ونحن نبدع لغويًا لكي "نتعلم لنعرف" ؛ فمعرفة عصر المعلومات لا تُعد تحصيلاً بل انتقاء واستخلاصًا وتوظيفًا، وكلها أمور ذات صلة وثيقة باللغة. ونحن نبدع لغويًا لكي "نشارك الآخرين"، نقاسمهم الحوار، ونتذوق آدابهم، ونمزج تراث فنونهم بتراثنا، وجميعها أمور وثيقة الصلة باللغة.

(د) **اللغة كأداة النمو الذهني**: يُعتبر النمو الذهني وتطور مراحله من القضايا التربوية الأساسية، خاصة فيما يخص تربية الصغار، ويُعد اكتساب الطفل للغة الأم مدخلاً مهمًا لعلم المعرفة؛ حيث يكشف الآليات الأساسية لاكتساب المعرفة الرمزية، وستظل اللغة - دومًا - أمضى الوسائل لتنمية القدرات الذهنية. وقد أوضحت البحوث النفسية الحديثة أن نضوج الطفل النفسي لا يرتبط فقط بـ "ثدي أمه" كما في الفكر الفرويدي، بل يرتبط أيضًا بـ "لغة الأم" كما أوضح لنا "لاكان".

(هـ) **اللغة كأداة لتحليل الخطاب**: اللغة هي أكثر أنساق الرموز استخدامًا في تقديم المادة التعليمية، ويُستخدم التحليل اللغوي، البنيوي وما بعد البنيوي. والمنطقي والإحصائي؛ لكشف بنية النصوص التعليمية، واستخلاص المفاهيم الأساسية؛ وذلك تمهيدًا لتمثيل هذه النصوص فيما يُعرف بالمخططات المفاهيمية **conceptual graphs**، والشبكات الدلالية **semantic nets**. إن التحليل المنهجي للمادة التعليمية يسهل من عملية الاستيعاب، ويزيد من فاعلية تنظيم المعرفة المكتسبة. علاوة على ذلك؛ فإن اللغة تسهم، من خلال كونها أداة الأنثروبولوجيا الرمزية، في مجال الدراسات الثقافية المقارنة التي تسهم - بدورها - في تحقيق الغاية التربوية: تعلَّم لتشارك الآخرين.

لم تحظ علاقة اللغة العربية بمنظومة التربية بالاهتمام الجديرة به، سواء من حيث اكتساب صغارنا للغتهم الأم، أو علاقة خصائص اللغة العربية (من توليد اشتقاقي، ومرونة نحوية، وثراء معجمي على سبيل المثال) بتنمية القدرات الذهنية.

يحتاج تحديد دور اللغة كأداة للإبداع التحرك على محورين متوازيين:

- **المحور الأول**: دراسة الآليات اللغوية ذات العلاقة بالإبداع، وكيف نصنع اللفظ الجديد، وكيف نستحدث تراكيب نحوية جديدة، وكيف نبدع الأساليب البلاغية الجديدة، بمعنى كيف نبدع صرفيًا ونحويًا ومعجميًا وبلاغيًا.
- **المحور الثاني**: النظر إلى اللغة بصفتها النسق الرمزي الأم لجميع الأنساق الرمزية الأخرى ذات الصلة بأجناس الفنون المختلفة.

أدب الأطفال في منطقة الشرق الأوسط
وشمال أفريقيا

برجيتا دانيلسون (*)
ترجمة: مروة هاشم (**)

تقوم هيئة المعونة السويدية "سيدا" Sida بالتحضير لدعم مشروع حول أدب الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. يعتمد هذا المشروع على الخبرات التي اكتسبتها هيئة المعونة السويدية من خلال دعم برامج أدب الأطفال في الأراضي الفلسطينية المحتلة. وقد تم وضع هذا المشروع وتطويره بالتعاون مع ممثلين من الدول العربية التالية: جمهورية مصر العربية - المملكة الأردنية الهاشمية - الجمهورية اللبنانية - الجمهورية السورية. وفيما يلي النقاط الرئيسية التي يتضمنها هذا المشروع:

لماذا يجب أن يقرأ الأطفال؟

- لزيادة معرفتهم اللغوية وحصيلتهم اللغوية؛ مما يؤدي إلى التوسع في التفكير.
- لإكسابهم مفاهيم وأفكاراً جديدة.
- لتكون لديهم القدرة على فهم أنفسهم بصورة أفضل، وكذلك الأشخاص الآخرون من حولهم.
- لإمدادهم بالقدرة على التخيل والإبداع.
- للتعرف على الميراث الثقافي والإطار العام للمرجعيات.
- لتعلم واكتساب القيم والمبادئ، مثل الخطأ والصواب والخير والشر.

مبادئ المشروع

- الاتجاهات، وسهولة الوصول إليه؟.

(*) المنسق الإقليمي لهيئة المعونة السويدية "سيدا".

(**) اختصاصي مشاريع - إدارة البرامج - المجلس العربي للطفولة والتنمية.

- قراءة الكتب .
- الوصول إلى الأطفال الفقراء .
- الوصول إلى الفئات .
- تنمية القدرات .
- أن يكون المشروع إقليمياً .

الهدف العام للمشروع:

المساهمة في تنمية الأطفال في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا من الناحية الفكرية، والروحية، والأخلاقية، والاجتماعية، والعاطفية .

أهداف المشروع:

- زيادة أدب الأطفال وتوفيره في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، بحيث يتميز بالجودة العالية وسهولة الحصول عليه .
- العمل على رفع الوعي بهدف التأثير على الاتجاهات السلبية تجاه أدب الأطفال، والقراءة بالنسبة للأطفال .
- إنتاج وتوزيع كتب للأطفال باللغة العربية بحيث تتميز بالجودة العالية (بما في ذلك الترجمات) .
- توفير التدريب لزيادة القدرات المعرفية والمهارات بين العاملين بالمكتبات، وبين المدرسين والمعلمين والموظفين الحكوميين والمتطوعين بالمنظمات غير الحكومية، إلى جانب الكُتّاب والرسامين والمترجمين والنقاد والناشرين والمراجعين .
- تعزيز التعاون في منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا .
- تقديم الدعم للمشروعات القومية والمحلية .
- تعزيز التعاون بين الجامعات؛ للعمل على زيادة المعرفة .
- تقديم الدعم لإدارة المشروع .

ومن المقرر أن يكون هذا المشروع مشروعًا إقليمياً، وأن يستهدف في المرحلة الأولى الدول التالية: جمهورية مصر العربية، الجمهورية اللبنانية، الجمهورية السورية، المملكة الأردنية الهاشمية . ؟

دراسة على الأطفال

قرى الأطفال SOS الأردنية

مُقدّمة:

إن النظـرة الاسـتراتيجية لاستـشراف المستقبل عمل استطلاعي لرؤية مستقبلية ومتباينة وتهـدف للتعـرف على العلاقة بين الأشياء والنظم الإنسانية الفردية والكلية، في عالم مليء بالحـركة ويتميـز بالأهلية لاكتشاف اليقين الذي يوصلنا إلى الإيمان بضرورة التغيير ومتابعة الـتطور الـثقافي والمعـرفي مـن حولـنا؛ حتـى لا نجـد أنفسنا في مهب الرياح الثقافية المختلفة وبالتالـي الانجـراف وراء المـتغيرات وعـدم القـدرة على التكيف معها بشكل يواكب التقدم العلمـي والحـضاري لـتلك الـشعوب والتمـسك بالماضي ونقله إلى المستقبل على أنه تراث حضاري له جذوره في حضارتنا وقيمنا العربية.

ولقـد أتـت أهمـية هـذه الدراسـة لتحلـيل مـدى تأثـر الطفل العربي بأعاصير الثقافات المخـتلفة والـتي غـزت منطقتـنا العربية، ومواجهة التحدي الثقافي والفكري والقيمي أو ما يمكـن أن نجملـه بعـبارة واحدة (تحدى التغيير). والمجتمعات العربية التي تتعرض لمثل هذه الـتحديات لا بـد أن تعرف أن القادم الجديد يحمل معه قيماً جديدة ومتغيرات ثقافية تفرض نفسها، ونماذج تفكير مصاحبة لها لا يقوى أحد على مقاومتها بسذاجة.

لقـد قُـسمت الدراسـة إلى سـتة أجزاء تناول كل جزء مجموعة من النقاط المهمة في حياة الطفـل والـتي تعكـس الممارسـات اليومـية، وهـي تتمـثل في: العُمُـر والجـنس والشرائح الاجتماعـية، والتعليم وأنماط الاستهلاك، ومصادر الثقافة المختلفة عند الطفل، والألعاب والعلاقـات الاجتماعـية والنظـرة الإنـسانية، واللغة وثقافة المسرح والدراما. وبرزت أيضاً بعض الاقتراحات؛ لتمكين الطفل العربي من مواجهة التحديات المختلفة.

أهداف الدراسة:

١ . الوقوف على مدى معرفة أطفال الـ SOS بثقافتهم العربية.

٢ . بيان مدى التأثر بالثقافات المختلفة.

المنهجية:

١ . العيِّـنة: اشـتملت هذه الدراسة على أربعة وتسعين طفلاً وشابًا في قرى الأطفال SOS الأردنـية الـثلاث وبيوت الشباب في كل من عمان وأربد والعقبة، و تتراوح أعمارهم بين ١٣ـ١٨ عامًا.

٢ . أدوات جمـع المعلومات: لقد اتبعت طريقة الاستبيان لجمع المعلومات؛ حيث أرسلت بالبريد إلى القرى وبيوت الشباب الذين قاموا بدورهم بتوزيعها على عينة الدراسة.

٣ . تحلـيل المعلـومات: بعـد جمـع المعلـومات من القرى وبيوت الشباب من المجيبين عن الاسـتبيان، تمت متابعة جمع المعلومات من قبَل الباحث نفسه؛ حيث قام أولاً بفحص المعلـومات جمـيعًا وصـنَّفها في مجموعات، ومن ثَم قام بإجراء العمليات الحسابية التي اشـتملت علـى العـدد والنِّسَب المئوية؛ لإعطـاء صـورة واضحة عن كَمِّ المعلومات مستخدمًا بذلك أسلوب التحليل الكمِّي، وبعدها تم تحليل وترجمة المعلومات الواردة في الاستبيان.

الجزء الأول

معلومات عامة:

تناول هذا الجزء من الدراسة المعلومات العامة عن عينة الدراسة والتي تتمثل في التحليل التالي:

الجدول١-١ (الجنس)

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	٤٥	٤٨٪
أنثى	٥٢	٥٢٪
المجموع	٩٤	١٠٠٪

الجـدول ١ـ١ يوضـح لنا أن الغالبية(٥٢٪) من عينة الدراسـة هم من الإناث، بينما مثل الذكـور نـسبة ٤٨٪ مـن المجمـوع و توزعـوا علـى مـنطقة الدراسـة في قرى الأطفال SOS الأردنية الثلاث: (عمان، أربد، العقبة) وبيوت الشباب.

جدول١-٢ (الفئة العمرية)

الفئة	العدد	النسبة
١٣ـ١٤	٣١	٣٣٪
١٥ـ١٦	٣٣	٣٥٪
١٧ـ١٨	٣٠	٣٢٪
المجموع	٩٤	١٠٠٪

بتحليل الفئة العمرية لعينة الدراسة نجد الغالبية(٣٥٪) تقع في الفئة العمرية من ١٥ـ ١٦ سنة كما يوضح لنا الجدول ١ـ٢ ، تليها الفئة العمرية من ١٣ـ١٤ سنة بنسبة ٣٣٪ ، يليها من هم في سن ١٧ـ١٨ بنسبة ٣٢٪ . وهذا راجع لوجود العدد الأكبر في القرى، مقارنة ببيوت الشباب التابعة لقرى الأطفال SOS الأردنية.

جدول١-٣ (الشريحة الاجتماعية)

البيان	العدد	النسبة
محروم	٤٠	٤٢,٥٪
تفكك أسري	٢٤	٢٥,٥٪
يتيم	٣٠	٣٢٪
المجموع	٩٤	١٠٠٪

بتصنيف عينة الدراسة حسب الشريحة الاجتماعية التي ينتمون لها يظهر لنا في الجدول ١ـ٣ أن الغالبية هم من المحرومين بنسبة ٤٢,٥٪ ، يليهم ٣٢٪ من عينة الدراسة وهم أيتام. أما مَنْ يعانون التفكك الأسري، فيمثلون ٢٥,٥٪ من المستهدفين في هذه الدراسة، ويشكلون في معظمهم الحاجة للرعاية طويلة الأمد والتي تمثلت في الأسرة البديلة في قرى الأطفال SOS الأردنية.

جدول١-٤ (المستوى التعليمي)

الرقم	المستوى التعليمي	العدد	النسبة
١.	الثامن	٢٦	٢٨٪
٢.	التاسع	١٩	٢٠٪
٣.	العاشر	١٩	٢٠٪
٤.	الحادي عشر	١٦	١٧٪
٥.	التوجيهي	١٠	١١٪
٦.	مهني	٤	٤٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

الصف الثامن كما يُظهر لنا الجدول ١ـ٤ مثّل نسبة ٢٨٪، يليه الصف التاسع والعاشر بنسبة ٢٠٪ لكل منهما وهذا واضح لنا من خلال الفئة العمرية التي شكلت غالبية العينة، حيث تقع في هذه الصفوف. وكما هو واضح، فإن نسبة ١٧٪ هم في الصف الحادي عشر، يتبعهم ١١٪ في التوجيهي. أما التعليم المهني فقد احتل المركز الأخير بنسبة ٤٪ من المجموع، وهذا مؤشر على أن الغالبية تتجه نحو التعلم الأكاديمي الذي يحظى بأهمية كبرى لدى عينة الدراسة. ويوضح الجدول التالي لغة الدراسة التي يدرس بها الغالبية ممن هم على مقاعد الدراسة.

جدول١-٥ لغة الدراسة

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	عربي	٩٣	٩٩٪
٢.	إنجليزي	١	١٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

من الواضح أن ٩٩٪ من المجموع الكلي ممن هم في المدارس التي تدرس باللغة العربية، و١٪ كما هو مبين لنا في جدول ١ـ٥ يدرسون باللغة الإنجليزية. وهذا لا يعني أن الغالبية لا يتلقون أي تعليم بلغات أخرى، بل إن المقصود هنا أن معظم المناهج تُدرس باللغة العربية، ومنهم من يدرس بالإضافة إليها اللغة الإنجليزية والفرنسية.

جدول١-٦ (نوع المدرسة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	خاص	٢٩	٣١٪
٢.	حكومة	٦٥	٦٩٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

المدارس الحكومية احتلت النسبة الكبرى(٦٩٪) من عينة الدراسة؛ حيث إن غالبية المستهدفين بالدراسة يتلقون التعليم في المدارس الحكومية، مقارنة بـ٣١٪ في المدارس الخاصة. حيث إن الدراسة في القرى بدأت تأخذ منحًى آخر، فنجد أن الدراسة في المدارس الخاصة أصبحت متاحة لجميع أطفال الـSOS؛ حيث إن أطفال الصف الثامن ليس معظمهم في المدارس الخاصة؛ وذلك لتوفير فرص أكبر للتعليم النوعي. وعند السؤال عن طبيعة المدرسة: هل هي مختلطة أم لا كما هو ظاهر في جدول ١ـ٧، تبين أن ٨٢٪ منهم يدرسون في صفوف غير مختلطة، بينما الاختلاط بين الجنسين أخذ نسبة ١٨٪ من المجموع الكلي.

جدول ١-٧ (يبين طبيعة التعليم في المدارس من حيث الاختلاط)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١-	مختلط	١٧	١٨٪
٢-	غير مختلط	٧٧	٨٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

كان للأسرة البيولوجية نصيب من الأسئلة التي وُجِّهت لعينة الدراسة، منها ما إذا كانوا يعرفون شيئًا عن أسرهم الطبيعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول ١-٨-١ (هل هم على علم بأسرهم الطبيعية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١-	نعم	١٩	٢٠٪
٢-	لا	٧٥	٨٠٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

من الجدول ١-٨-١ نجد أن ٨٠٪، وهم الأغلبية، لا يعرفون شيئًا عن أسرهم البيولوجية؟، مقابل ٢٠٪ فقط ممن هم على علم واتصال بأهلهم الطبيعيين. ونجد أيضًا أن هؤلاء الذين على علم بأهلهم قد صنفوا مهن والديهم، كما هو موضح بالجدول أدناه.

جدول ١-٨-٢ (مهن الوالدين بالنسبة لعينة الدراسة)

الرقم	الأب			الأم		
	المهنة	العدد	النسبة	المهنة	العدد	النسبة
١-	سائق	٤	٢١٪	ربة بيت	٥	٢٦٪
٢-	عامل مصنع	٢	١٠,٥٪	متقاعدة	١	٥٪
٣-	متقاعد	٢	١٠,٥٪	خياطة	١	٥٪
٤-	معلم	١	٥٪	لا إجابة	١٢	٦٣٪
٥-	رجل دين	١	٥٪	المجموع	١٩	١٠٠٪
٦-	مهن حرة	١	٥٪			
٧-	لا إجابة	٨	٤٢٪			
المجموع		١٩	١٠٠٪			

من الجدول ١-٩ نجد أن من بين تسعة عشر من العينة والذين أجابوا بنعم هم على معرفة بأهلهم البيولوجيين، ونجد أن الغالبية (٤٢٪) لم يستطيعوا أن يحددوا مهنة الأب،

و٦٣٪ لا يعرفون شيئًا عن مهنة الأم. وأيضًا ٢١٪ من الآباء يعملون كسائقين، بينما نجد أن ٥, ١٠ ٪ منهم يعمل في مصانع مختلفة وأيضًا ٥, ١٠٪ متقاعدين. كما احتلت مهن: معلم ورجل دين والعمل بالأعمال الحرة نسبة ٥٪ على التوالي لكل مهنة من مهن الآباء. أما فيما يخص مهنة الأم، فنجد أن ٢٦٪ من الأمهات هن ربات بيوت حسبما أظهرت الدراسة، ونسبة ٥٪ منهن متقاعدات، و٥٪ يعملن بالخياطة.

جدول١-٨-٣ (المستوى التعليمي للوالدين)

الرقم	المستوى	العدد	النسبة	الرقم	المستوى	العدد	النسبة
الأب				الأم			
الرقم	المستوى	العدد	النسبة	الرقم	المستوى	العدد	النسبة
١.	غير متعلم	٢	٥, ١٠٪	١.	غير متعلم	١	٥٪
٢.	ابتدائي	٢	٥, ١٠٪	٢.	ابتدائي	-	—
٣.	إعدادي	٢	٥, ١٠٪	٣.	إعدادي	٢	١١٪
٤.	توجيهي	٢	٥, ١٠٪	٤	توجيهي	-	—
٥.	جامعة	١	٥٪	٥.	جامعة	١	٥٪
٦.	لا إجابة	١٠	٥٣٪	٦.	لا إجابة	١٥	٧٩٪
المجموع		١٩	١٠٠٪	مجموع	غير متعلم	١٩	١٠٠٪

عدم المقدرة على تحديد المستوى التعليمي للوالدين مثل النسبة الأكبر، حيث نجد أن ٥٣٪ لم يستطيعوا تحديد مستوى تعليم الأب مقابل ٧٩٪ على غير علم بالمستوى العلمي للأم، وأن ٥, ١٠٪ من الأباء غير متعلمين ومثل الحاصلون على الابتدائية ٥, ١٠٪ والإعدادية ٥, ١٠٪ أيضًا والتوجيهي لم يختلف بنسبة ٥, ١٠٪، بينما التعليم الجامعي مثل نسبة٥٪ من المستوى التعليمي للآباء. ونجد أن ١١٪ من الأمهات قد حصلن على التعليم الإعدادي، مقابل ٥٪ غير متعلمات و٥٪ جامعيات حسبما أظهرت الدراسة.

جدول١-٨-٤ (عدد أفراد الأسرة البيولوجية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	٥ أفراد	٣	١٦٪
٢.	٦ أفراد	٢	٥, ١٠٪
٣.	٧ أفراد	٢	٥, ١٠٪
٤.	٩ أفراد	١	٥٪
٥.	١٠ أفراد	١	٥٪
٦.	لا إجابة	١٠	٥٣٪
المجموع		١٩	١٠٠٪

لم يستطيع الذين يعرفون بعض الشيء عن أسرهم البيولوجية أن يحددوا عدد أفراد أسرهم البيولوجية، وهذا مؤشر على عدم وجود اتصال كاف مع ذويهم. ونجد من الجدول ١-٨-٤ أن ١٦٪ قد تحدثوا عن عدد أفراد أسرهم وهم ٥ أفراد، بينما ذكر ٥, ١٠٪ أن عدد أفراد أسرتهم ستة أفراد و٥, ١٠٪ أيضاً ينتمون لأسرة عدد أفرادها سبعة أشخاص و٥٪ منهم لأسر عدد أفرادها تسعة وعشرة أفراد على التوالي.

من الجداول السابقة والتي تمثل الجزء الأول من الدراسة يتضح لنا أن معظم عينة الدراسة هم من الأطفال المحرومين، وأيضاً أولئك الذين ينتمون إلى أسر أو يعرفون بعض الشيء عنهم. وهم بحاجة إلى اتصال أكثر مع ذويهم؛ وبالتالي تقوية العلاقات الاجتماعية والأسرية فيما بينهم.

الجزء الثاني

ثقافة الطفل

النمط الاستهلاكي:

إن الثقافة العامة للطفل التي اكتسبها من المحيطين به بالضرورة، تعكس تأثره بهذه الثقافة التي فرضت نفسها عليه ووجد نفسه مرغماً على اتباعها نظراً للظروف التي تحيط به. ونجد من أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأهمها الأسرة والمدرسة والمجتمع المحيط ومجتمع الأصدقاء ولهم أشد تأثير على الطفل؛ وخصوصا في مراحل العمر الأولى وصولاً إلى مرحلة المراهقة والتي تعكس مدى التغيرات في الاتجاهات لدى الطفل، ليخرج ويتمرد على أنماط الحياة التقليدية تارة ويحاول تقليد الثقافات الأخرى التي تجد عنده متسعاً للاتباع تارة أخرى. وإن مدى تأثير هذه الثقافات يعتمد كلياً على مدى تأثير ومتابعة الطفل منذ الطفولة وفي ريعان الشباب. وقد كان هناك تركيز لمعرفة مصادر المعرفة والثقافة عند الأطفال، وذلك عندما تم سؤالهم من أين يستمدونها. والجدول ٢-١ يوضح لنا تلك المصادر.

جدول ٢-١ (مصادر المعرفة والثقافة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	الأسرة	٣٤	٣٦٪
٢.	المدرسة	٢٦	٢٨٪
٣.	المجتمع	١١	١٢٪
٤.	الأصدقاء	٤	٤٪
٥.	لا إجابة	١٩	٢٠٪
المجموع		٩٤	١٠٠

الجدول ٢ـ١ أعلاه يوضح لنا أن نسبة ٣٦٪ من عينة الدراسة قد أكدوا على أن للأسرة أهمية كبيرة في تزويدهم بالمعرفة والثقافة التي من خلالها تُتناقل من جيل إلى جيل، وبالتالي المحافظة على المخزون الثقافي للأمم والأفراد. وللمدرسة مكان في ذلك كون ٢٨٪ من العينة تحدثوا عن أهمية دورها، سواء في مجتمع الدراسة أو المجتمع ككل. وقد ذكرت نسبة ١٢٪ وأنه كان للمجتمع دورن أساس في تزويدهم بالمعرفة والثقافة، كذلك الأصدقاء بنسبة ٤٪. والملفت للنظر هنا أن نسبة ليست بالقليلة(٢٠٪) من عينة الدراسة لم يستطيعوا أن يحددوا مصادر الثقافة والمعرفة، وهذا راجع لتدني المستوى المعرفي والثقافي لديهم، والذي انعكس على عدم مقدرتهم على تحديد النبع الثقافي عندهم.

وللخوض أكثر في الثقافة المعرفية للطفل كان لا بد من التركيز أيضًا على النمط الاستهلاكي عندهم، كذلك للوقوف على مصادر المعرفة للأنماط الاستهلاكية. وبما أن الاستهلاك الغذائي يشكل ركيزة أساسية من أنواع الاستهلاك، يأتي الجدول٢ـ٢ ليوضح لنا الطبق المفضل عند عينة الدراسة.

من الجدول ٢ـ٢ أدناه يتضح لنا أن الأكلة العربية المقلوبة مازالت تحتل المراتب الأولى عند عينة الدراسة؛ حيث إن المقلوبة تصدرت القائمة بنسبة٣٣٪ كطبق مفضل، يليها ١٥٪ تمثل لهم أكلة الكَبْسَة المركز الأول من بين الأكلات المفضلة. أما الأكلة الشعبية "المسخن"، فقد ذكرت ١١٪ من عينة الدراسة أنه الطبق المفضل لديهم، أما بالنسبة للملوخية والمنسف فقد احتلا نسبة ٩٪ , ٥ على التوالي، أما الدوالي والملفوف فنالا نسبة ٧٪ وللدجاج المحشي نصيب من ذلك بنسبة ٣٪ من العدد الكلي. أما الأوزي والششبرك والملفوف فمثلت نسبة ٢٪ ونسبة ١٪ لشوربة الخضار والمقالي والمُعجنات والكوسا والمحشي والمجدَّرة، وأما الهامبرجر فقد مثل نسبة ١٪ من الذين يفضلونه كطبق رئيس.

ورجوعًا إلى المصدر الذي يستمد منه الأطفال المعرفة، فقد مثل المنزل المركز الأول بنسبة ٨٥٪ من المجموع الكلي والذين تعرفوا من خلاله على هذه الأطباق، بينما كان لوسائل الإعلام نصيب بنسبة ١٣٪ والأصدقاء نسبة ٢٪، كما هو مبين في الجدول ٢ـ٢ـ٢ أدناه.

جدول ٢-٢-٢ (مصدر التعرف على الأطباق المأكولة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	المنزل	٨٠	٨٥٪
٢.	وسائل الإعلام	١٢	١٣٪
٣.	الأصدقاء	٢	٢٪
	المجموع	٩٤	١٠٠

يشكل المصروف اليومي للأطفال مصدرًا مهمًا لشراء ما يرغبون بأيديهم. وإنه من الصعب التخلي عن هذا الحق اليومي، وخصوصًا في مجتمع الدراسة؛ حيث إن الحصول

على المصروف نشاط أساسي من حياتهم اليومية، وبالتالي شراء ما يفضلون. والجدول ٢ـ ٣ يوضح الأولوية بالنسبة لهم في الشراء من مصروفهم اليومي.

جدول ٢-٣ (المواد المشتراة من المصروف اليومي)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	
البيان	شيبس	عصير	شوكولاته	بسكويت	بوظة	ساندويتش	دخان	مكسرات	المجموع
العدد	٣٠	٢٠	١٩	١٤	٥	٣	٢	١	٩٤
النسبة	٣٢٪	٢١,٢٪	٢٠,٢٪	١٥٪	٥,٣٪	٣,١٨٪	٢,١٢٪	١٪	١٠٠٪

يتضح لنا من الجدول ٢ـ٣ أن رقائق البطاطس (الشيبس) تحتل المرتبة الأعلى من بين المواد التي يستهلكها الأطفال بنسبة ٣٢٪، يليها العصير ٢١,٢٪، والشوكولاته ٢٠,٢٪، والبسكويت ١٥٪. أما البوظة فقد حصلت على نسبة استهلاك ٥٪ من المستهلكين، والساندويتش ٣,١٨٪، والمكسرات نالت نسبة ١٪. ومن الملفت للنظر أن ٢,١٢٪ من المجموع الكلي يستخدمون مصروفهم اليومي لشراء دخان حسب ما أظهرته الدراسة. ويدل هذا النمط السلوكي على أن التأثر بوسائل الإعلام والتي تروج للشيبس وغيره من مستهلكات الأطفال كان له الأثر الواضح في توجيه الطفل للسلعة المفضلة لديه. أما التدخين فيجب على العاملين التركيز على هذه العينة؛ وبالتالي محاولة منع عدد أكبر من الأطفال من الانجراف وراء التبغ والدخان.

أما اللباس فهو مؤشر على مدى ارتباط مجتمع الدراسة باللباس الغالب أو التقليدي في المجتمع المحيط، كما هو واضح في جدول ٢ـ٤ كأفضل لباس عند عينة الدراسة.

جدول ٢-٤-١ (اللباس المفضل)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	بلوز/ قميص- بنطال	٦٢	٦٦٪
٢.	طقم جينز	٢٨	٣٠٪
٣.	ملابس رياضية	٢	٢٪
٤.	تنورة	١	١٪
٥.	لباس شرعي	١	١٪
المجموع		٩٤	١٠٠

يتضح لنا من خلال الجدول ٢ـ٤ أن غالبية عينة الدراسة قد تأثروا بالنمط الحديث للباس وليس التقليدي المتعارف عليه بالتراث أو الدين. حيث نجد أن ٦٦٪ منهم يفضلون لبس البنطال ومعه القميص أو البلوز ـ يليه طقم الجينز بنسبة ٣٠٪، والملابس الرياضية ٢٪. أما اللباس الطويل كالتنورة واللباس الشرعي (الجلباب)، فقد مثّلا المرتبة الأخيرة بنسبة ١٪ على التوالي من المجموع الكلي.

ويجدر بالذكر هنا أن المصدر الرئيس للتعرف على هذه السلع قد وضح مدى التأثير الذي يتم على الأطفال كما هو واضح بالجدول ٢ـ٤ـ٢ لنجد أن القرية ـ والمقصود هنا منازل عينة الدراسة ـ قد احتلت ما نسبته ٤٩٪ كمصدر أوّلي للتعرف على أنماط اللباس المختلفة، يليها السوق واحتل نسبة ٥٩, ٢٦٪ منهم، ثم يأتي الأصدقاء بنسبة ٧٦, ١٢٪، ووسائل الإعلام بنسبة ٣, ٥٪ والمدرسة بنسبة ١, ٢٪. وإن نسبة ٢٥, ٤٪ من العينة لم يحددوا مصدر التعرف على السلع التي يستهلكونها.

جدول ٢-٤-٢ (مصدر التعرف على السلع)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	القرية	٤٦	٤٩٪
٢.	السوق	٢٥	٢٦,٥٩٪
٣.	الأصدقاء	١٢	١٢,٧٦٪
٤.	وسائل الإعلام	٥	٥,٣٪
٥.	المدرسة	٢	٢,١٪
٦.	لا إجابة	٤	٤,٢٥٪
	المجموع	٩٤	١٠٠

وللوقوف على مدى استهلاك المواد أو السلع المفضلة لدى عينة الدراسة هل يستهلكونها فعلاً أم يتمنون ذلك، تم سؤالهم فوجدنا أن غالبيتهم(٦٥٪) يستهلكونها بالفعل، و٣٥٪ أكدوا على أنهم يتمنون أن يستهلكوا المواد التي يفضلونها كما هو مثبت في الجدول ٢ـ٤ـ٣.

جدول ٢-٤-٣ (مدى استهلاك السلع)

[illegible]	البيان	العدد	النسبة
[illegible]	[illegible]ـهلكها	٦١	٦٥٪
٢.	أتمنى ذلك	٣٣	٣٥٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

الجزء الثالث

الألعاب

لما للعب من أهمية في حياة الطفل، فقد تم التركيز عليه في هذا الجزء من الدراسة حيث سيتناول أنواع الألعاب المفضلة والممارسة عند الأطفال ومدى ممارستهم للألعاب التقليدية والشعبية ومدى الترابط بين هذه الألعاب والألعاب على المستوى العالمي.

وفي أثناء سير الدراسة تم سؤال العينة تحت الدراسة عن الألعاب المفضلة لديهم، فكانت إجاباتهم موضحة لنا في الجدول ٣-١ على النحو التالي.

جدول ٣-١ (الألعاب المفضلة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة٪
١	كرة القدم	٤٦	٤٩
٢	كرة السلة	١٥	١٥,٩٥
٣	سباحة	٨	٨,٥١
٤	كمبيوتر	٥	٥,٣
٥	جري	٤	٤,٢٥
٦	شطرنج	٣	٣,١٩
٧	ريشة	٣	٣,١٩
٨	اتاري	٣	٣,١٩
٩	كاراتية	٢	٢,١٢
١٠	كرة يد	٢	٢,١٢
١١	كرة طائرة	١	١,٠٦
١٢	تنس	١	١,٠٦
١٣	الورق	١	١,٠٦
المجموع		٩٤	١٠٠

الجدول ٣-١ يوضح لنا أن اللعبة الدولية (كرة القدم) قد احتلت المركز الأول بالأفضلية للممارسة بنسبة ٤٩٪ من المجموع الكلي، تليها كرة السلة بنسبة ١٥,٩٥٪، ثم السباحة بنسبة ٨,٥١٪، والكمبيوتر بنسبة ٥,٣٪، والجري ٤,٢٥٪. ثم تأتي لعبة الريشة الطائرة والأتاري بنسبة ٣,١٩٪ لكل منهما، وأما الكاراتيه وكرة اليد فنصيبهما كان ٢,١٢٪، والكرة الطائرة والتنس الأرضي ولعب الورق (الشدة)١,٠٦٪ على التوالي. ونجد أيضاً أن الغالبية قد أكدوا عند سؤالهم هل تغيرت ممارستهم للعبة منذ الطفولة، فكانت الإجابات كما هو بالجدول ٣-٢ أدناه:

جدول ٣-٢ (تغير اللعبة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٥٤	٥٧٪
٢.	لا	٤٠	٤٣٪
المجموع		٩٤	١٠٠

لنجد أن ٥٧٪ قد أجابوا بالإيجاب(نعم) أن ممارستهم للعب قد تغيرت منذ الطفولة. والجدول ٣-٣ يبين نسبة التغير في ممارسة الألعاب.

جدول ٣-٣ (الألعاب حسب البدء في الممارسة)

البيان	العدد	النسبة ٪
كرة قدم	٢٠	٣٧
كرة سلة	٨	١٥
حجلة	٦	١١
جري	٦	١١
الريشة	٤	٧
اتاري	٤	٧
شاردة	٣	٦
تركيب	٢	٤
خمس حجار	١	٢
المجموع	٥٤	١٠٠٪

من الواضح لنا وبالمقارنة بين جدول ٣-٣ وجدول ٣-١ وجدول ٣-٢ نجد أنه يوجد انحسار واضح للألعاب التقليدية التي يمارسها الصغار في مجتمعنا، فنجد أن كرة القدم في الجدول ٣-٣ كانت تحتل ٣٧٪ والسلة ١٥٪، بينما اللعبة التقليدية الحجلة قد احتلت ١١٪، يليها الجري ١١٪، والريشة والآتاري بنسبة ٧٪ كلٌ على حدَة. وأيضاً من الألعاب التقليدية الشاردة بنسبة ٦٪، واللعبة الشعبية الخمس حجار بنسبة ٢٪ من المجموع الكلي. ويعتقد غالبية المشاركين بالدراسة(٦١٪) أن هذه الألعاب ليست وطنية خالصة وإنما مشتركة ما بين الوطني والعالمي، بينما ٣٦٪ من رأيهم أن هذه الألعاب وطنية. ونسبة فقط ١٪ أكدوا على أن هذه الألعاب أجنبية دخيلة على مجتمعنا(كما هو مبين في الجدول ٣-٤) و٢٪ لم يحددوا مصدر اللعبة.

جدول ٣-٤ (جذور الألعاب الممارسة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	وطنية	٣٤	٣٦٪
٢.	أجنبية	١	١٪
٣.	مشترك	٥٧	٦١٪
٤.	لا إجابة	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠

وفي محــور الحديث عن الألعاب التي يمارسها الأطفال فقد أكد ٥١٪ بأنها جيدة جداً، و٤٥٪ بأنهـا بحاجـة إلى تطويـر، و١٪ أكـدوا علـى أنها ضعيفة، و٣٪ لم يحددوا وجهات نظرهم في الألعاب التي يمارسونها، كما هو واضح في الجدول ٣ـ٥ أدناه.

جدول ٣-٥ (وجهة نظر المشاركين بالألعاب الممارسة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	جيدة جداً	٤٨	٥١٪
٢.	بحاجة إلى تطوير	٤٢	٤٥٪
٣.	ضعيفة	١	١٪
٤.	لا إجابة	٣	٣٪
المجموع		٩٤	١٠٠

وعـند التركيـز علـى الألعـاب التقلـيدية أو الشعبية، تم سؤال المشـاركين عمّا إذا كانوا يتذكرون أو يمارسـون بعض هذه الألعاب، فكانت الإجابة كما في الجدول ٣ـ٦ـ١.

جدول ٣-٦-١ (هل هناك ممارسة للألعاب الشعبية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٤٢	٤٥٪
٢.	لا	٥٢	٥٥٪
المجموع		٩٤	١٠٠

نجـد في الجـدول ٣ـ٦ـ١ أن ٥٥٪ من المشاركين لا يتذكرون أو يمارسون أيًّا من الألعاب الشعبية السـائدة في المجتمع، وأن ٤٥٪ مـنهم قـد أجابـوا بالإيجـاب بـأنهم يتذكـرون أو يمارسـون بعـضاً من هذه اللعب. و الجدول التالي يوضح بعض هذه الألعاب التي يمارسها أو يتذكرها المشاركون وعددهم ٤٢ مشارك بنسبة ٤٥٪.

جدول ٣-٦-٢ (الألعاب التقليدية الممارسة من قبل المشاركين)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	٦	المجموع
البيان	حجلة	خمس حجار	شرطة حرامي	شاردة	طماية	كرة قدم	
العدد	١٧	١٠	٤	٣	١	٧	٤٢
النسبة٪	٤٠,٥	٢٤	٩,٥	٧	٢	١٧	١٠٠٪

من الجدول ٣ـ٦ـ٢ أعلاه نجد أن الحجلة أخذت ٤٠,٥٪ من الذين أجابوا بأنهم يمارسون الألعاب التقليدية، يليها ٢٤٪ لعبة خمس حجار وشرطة حرامي ٩,٥٪، والشاردة ٧٪، ولعبة الطماية ٢٪. ومن الملفت للنظر أن ١٧٪ منهم يعتقدون أن لعبة كرة القدم لعبة شعبية تقليدية خاصة بالمجتمع المحلي.

ولكن من خلال الملاحظة وكون الباحث على اتصال مع عينة الدراسة، فإننا نرصد أن الألعاب الشعبية والتقليدية نادرة الممارسة وأخذت بالانحسار، وتحتاج إلى تفعيلها ضمن برامج خاصة إذا ما أردنا أن نحافظ على هذا الموروث الشعبي وحماية للماضي في إطار الحاضر.

الجزء الرابع

التعليم

لقد تبوأت مؤسسة التعليم مكانة مهمة في حياة الطفل التعليمية كمصدر رئيس في الثقافة ومُغذٍ وناقل للحضارات الثقافية والمعرفة العلمية والتربوية؛ حيث إن رقي الحضارات يُقاس بالتقدم العلمي والمعرفي والذي يُستمد من نبع المؤسسات التعليمية المختلفة. وبما أن المدرسة هي الخطوة الأولى في حياة الطفل خارج نطاق الأسرة، فإنها تلعب دوراً كبيراً في التنمية الفكرية والتربوية للطفل. ونظراً لأهمية هذه المؤسسة التربوية، كان من المهم أيضًا أن نتعرف آراء المستهدفين في الدراسة ووجهات نظرهم بالتعليم والمدارس الخاصة والحكومية والمناهج والتخصصات التي يرغبون في دراستها؟. والجدول ٤ـ١ يوضح لنا رؤية الأطفال للتعليم كما هو مبين أدناه.

جدول ٤-١ (رؤية الأطفال للتعليم)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	مهم جداً	٨٨	٩٤٪
٢.	غير مهم	٥	٥٪
٣.	لا إجابة	١	١٪
المجموع		٩٤	١٠٠

يكشـف لنا جـدول ٤ـ١ عن وجهة نظر الأطفال في التعليم حيث أفصح ٩٤٪ منهم بأن التعلـيم مهـم جـداً بالنسبة لهم، مقابل ٥٪ منهم أكدوا على أنه غير مهم، و١٪ لم يحددوا وجهة نظرهم بالنسبة للتعليم. وهذه النتيجة توضح لنا مدى أهمية التعليم في حياة الأطفال بـشكل عـام. وعندما تم سؤالهم عن نظرتهم للتعلم في المدارس الحكومية(الجدول ٤ـ٢)، كانت النتيجة ما يلي:

جدول ٤-٢ (رؤية الأطفال للتعليم في المدارس الحكومية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	متطور جداً	٤٧	٥٠٪
٢.	ضعيف	٤٢	٤٥٪
٣.	سيئ	٣	٣٪
٤.	لا إجابة	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

رجـوعًا إلى الجـدول ٤ـ٢ نجـد أن ٥٠٪ مـن عيـنة الدراسـة يـرون التعلـيم في المـدارس الحكومـية على أنه متطور جداً، بينما ٤٥٪ منهم يرونه على أنه ضعيف، و٣٪ سيئ، و٢٪ لم يعطوا رأيهم بالتعليم في المدارس الحكومية. وقد طرح نفس السؤال نفسه لحصر رؤيتهم عن التعليم بالمدارس الخاصة، وكانت الإجابات كما هي في الجدول ٤ـ٣.

جدول ٤-٣ (رؤية الأطفال للتعليم في المدارس الخاصة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	متطور	٧٧	٨٢٪
٢.	ضعيف	١٠	١١٪
٣.	سيئ	٥	٥٪
٤.	لا إجابة	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠

في الجـدول ٤ـ٣ هـناك مؤشـر علـى الاخـتلاف في الـرؤية بين المدارس كما هو مبين في الجدول ٤ـ، ٢ حيث نجد ٨٢٪ يرون أن التعليم في المدارس الخاصة على أنه متطور، و١١٪ علـى أنه ضعيف، ونسبة ٥٪ منهم ينظرون للتعليم بالمدارس الخاصة على أنه سيئ و٢٪ لم يفـصحوا عـن وجهات نظرهم في التعليم الخاص. والجدول ٤ـ٢ يوضح أن هناك تقاربًا في النـسبة بـين الـذين يـرون التعلـيم العام على أنه متطور وضعيف وسيئ على عكس النظرة للتعلـيم الخـاص. وهـنا الفارق والرؤية هي في نوعية التعليم وليس في المنهاج، حيث إنه لا يـوجد هـناك اختلاف كبير في المنهاج بين التعليم الخاص والعام سوى بشكل محدود، ويكاد

يكون مقتصراً على مواد اللغات. والجدول التالي ٤-٤ يبين لنا رأي الأطفال في المناهج التي تدرس؛ حيث تم سؤالهم إذا ما كان ذا فائدة أم لا.

جدول ٤-٤ (رأي الأطفال بالمنهاج المدرسي)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	بدرجة عالية	٣٩	٤١,٥٪
٢.	جيد	٣٩	٤١,٥٪
٣.	متوسط	١٤	١٥٪
٤.	سيئ	١	١٪
٥.	لا إجابة	١	١٪
المجموع		٩٤	١٠٠

أثبت جدول ٤-٤ أن غالبية المشاركين وبنسبة ٤١,٥٪ كان رأيهم أن المنهاج الذي يُدرَّس ذو فائدة بدرجة عالية وجيد على التوالي، بينما ١٥٪ منهم كانت وجهة نظرهم أنه متوسط الفائدة، و١٪ على أنه سيئ وعديم الفائدة بينما ١٪ من المشاركين لم يعطوا وجهة نظرهم بالمنهاج. وبما أن النظرة إلى المنهاج إيجابية إلى هذا الحد، فإنه من الواضح أن ذلك سوف ينعكس على حب الأطفال للتعليم، وقد تمت مناقشة هذا الجانب من خلال السؤال عن التخصصات التي يرغبون في دراستها؛ لذا نجدهم يتجهون إلى مقاعد الدراسة أكثر من التحول إلى مهن. والجدول ٤-٥ يوضح لنا أن ٢٩٪ منهم يفضل أن يتخصص في المجال الأدبي، والمجال المهني ١٦٪ من المجموع الكلي، يليه الجانب الفندقي ١٥٪، ثم العلمي بنسبة ١٢٪، فالصناعي ١١٪، والتمريضي ٤٪، وللمعلوماتية نصيب بنسبة ٤٪، والتجاري ٣٪. بينما نجد ٦٪ من عينة الدراسة لم يذكروا رغباتهم في التخصصات التي يرغبون التخصص بها مستقبلاً.

جدول ٤-٥ (التخصصات التي يرغب الأطفال بها)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	أدبي	٢٧	٢٩
٢	مهني	١٥	١٦
٣	فندقي	١٤	١٥
٤	علمي	١١	١٢
٥	صناعي	١٠	١١
٦	معلوماتية	٤	٤
٧	تمريض	٤	٤
٨	تجاري	٣	٣
٩	لا إجابة	٦	٦
المجموع		٩٤	١٠٠٪

إن الرغبة في التعليم قد انعكست من خلال النتائج التي حصلنا عليها من قبَل المشاركين في الاستفتاء؛ وذلك من خلال الرغبة المتوافرة عند الغالبية في الحصول على التعليم وإن اختلفت الحقول التي يرغبون التخصص بها، وقد انعكست هذه بالسعادة التي تغمرهم جراًء تعلمهم حيث وجدنا(كما هو مبين في الجدول ٤ـ٦) أن الغالبية والذين يشكلون ٧٧٪ من المجموع الكلي سعداء جداً بالتعليم مقابل ٨٪ يعتقدون بأن التعليم يشكل عبئًا عليهم، و٤٪ ينظرون للتعليم بأنه بدون جدوى، و١١٪ لم يشاركوا في إعطاء رأيهم بالتعليم.

جدول ٤-٦ (رأى الأطفال كونهم يتعلمون)

الرقم	١	٢	٣	٤	المجموع
البيان	سعيد جداً	يشكل عبئًا	بدون جدوى	لا إجابة	
العدد	٧٢	٨	٤	١٠	٩٤
النسبة	٪٧٧	٪٨	٪٤	٪١١	٪١٠٠

الجزء الخامس

العلاقات الاجتماعية والهوية

تُعتبر القيم الاجتماعية عاملاً مهمًا في حياة الأفراد والأمم. والمقصود بالقيم الاجتماعية القيم التي ترتبط بمعايير علاقة الفرد مع الآخرين في مجتمع معين، مثل التعاون والمساعدة، والتعاطف، والاحترام، والاستماع، ونصرة الضعيف واحترام الكبير والعطف على الصغير. وللتعرف على مدى أهمية العلاقات الإنسانية لدى الأطفال ووجهة نظرهم حول الإنسانية ككل ثم التطرق إلى هذه الجوانب من حياة الأطفال، حاول الباحث التعرف على ما إذا كانوا يرتبطون بعلاقات مع أشخاص من ديانات وقوميات أخرى فوجدنا أن الغالبية(٨٣٪ كما هو وارد في جدول ٥ـ١) على علاقة بأصدقاء من ديانات مختلفة عن ديانتهم وقومية مختلفة، بينما ١٧٪ منهم لا توجد لهم أية علاقات.

جدول ٥-١ (هل يرتبط الأطفال بغيرهم من ديانات وقوميات أخرى؟)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٧٨	٪٨٣
٢.	لا	١٦	٪١٧
المجموع		٩٤	١٠٠

وفي تحليل آخر للعلاقات بين المشاركين بالدراسة وبين زملائهم من الديانات والقوميات الأخرى نجد أن الغالبية(٥, ٩٢٪) منهم يرتبطون بعلاقة مع زملاء من الديانة المسيحية، و٥, ٢٪ من القومية الشركسية. بينما ٥٪ من الذين أفصحوا بأنهم على علاقة بأصدقاء، لم يوضحوا لنا نوعية الأشخاص أو قومياتهم كما هو مبين في الجدول ٥ـ٢.

جدول٥-٢ (طبيعة القومية أو الديانة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	المسيحية	٧٢	٩٢,٥
٢.	الشركسية	٢	٢,٥
٣.	لا إجابة	٤	٥٪
المجموع		٧٨	١٠٠

لقد أثبتت الدراسة أن مجتمعنا يتميز بمتانة العلاقات الاجتماعية الإنسانية وغير المعتمدة على أية خلفية دينية أو قومية؛ حيث نجد ٦٨٪ منهم يرتبطون بعلاقات جيدة جداً و ٢٩,٥٪ بعلاقات جيدة، بينما نجد في المقابل فقط ٥, ٢٪ منهم يرتبطون بعلاقات ضعيفة مع زملائهم من الديانات والقوميات المختلفة. كما هو مبين في الجدول ٥ـ٣.

جدول٥-٣ (طبيعة العلاقة مع الزملاء من القوميات والديانات المختلفة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	جيدة جدا	٥٣	٦٨٪
٢.	جيدة	٢٣	٢٩,٥٪
٣.	ضعيفة	٢	٢,٥٪
٤.	سيئة	—	—
المجموع		٧٨	١٠٠٪

الهوية مصطلح يبحث عنه الجميع ومن لا هوية له لا انتماء له لوطن أو جماعة أو حتى للإنسانية. فهي مفهوم العز والكبرياء النابع من لدن الشخص، مكونة بذلك شخصيته وعلاقته مع الآخرين. وبما أن الاعتزاز بالذات والثقة بالنفس يُعتبر منطلقًا مهمًا ومحددًا للعلاقات الأخرى، فإننا نجدها منبعًا للإنسانية واحترام التعددية والوسطية. وفي سياق البحث تم التعرف على رأى المبحوثين؛ حيث نجد الجدول ٥ـ٤ قد أبرز ماذا تعني الهوية لهم.

جدول ٥-٤ (تعني الهوية للعينة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	أنا كشخص	٤٧	٥٠٪
٢	الهوية الأردنية	٢٠	٢١٪
٣	الانتماء للدين	١٠	١١٪
٤	الهوية العربية	٦	٦٪
٥	الانتماء للعائلة	٣	٣٪
٦	جميع ما ذكر	٥	٥٪
٧	لا إجابة	٣	٣٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

الجدول ٥ـ٤ يبين أن ٥٠٪ من المشاركين تعني لهم الهوية الأنا أو الذات، بينما الهوية الأردنية أخذت ٢١٪ منهم، والانتماء للدين ١١٪، والهوية العربية ٦٪، والانتماء للعائلة ٣٪، ولكن ٥٪ يرون أن جميع ما ذُكر يعني لهم الهوية، وفقط ٣٪ لا يعرفون ماذا تعني لهم الهوية.

إن المتأمل في تحليل الجدول ٥ـ٤ يرى أن النظرة إلى الهوية تتفاوت بين المشاركين، وإن احتلت الذات النسبة الكبرى. وهنا يعتقد الباحث أن الاعتزاز بالنفس لهو ركيزة أساسية لحب واحترام الآخرين، وبالتالي الاهتمام بالإنسانية ككل. وقد اتضح ذلك من خلال رؤيتهم للإنسانية، حيث أثبتت الدراسة أن ٩٠٪ من المجموع الكلي يرون بأن الاعتماد على العلاقات يجب أن يعتمد على الهوية الإنسانية وليس الهوية الضيقة "أي الشخصية"، أو الوطنية أو الدينية أو القومية في مقابل ٤٪ فقط يرون أن الإنسانية (جدول ٥ـ٥) هي مجرد فكرة تروج ومصطلح لا يعنيهم شيئًا. وأيضًا ٦٪ لم يستطيعوا أن يبينوا لنا رأيهم بالإنسانية.

جدول ٥-٥ (رأي الأطفال بالإنسانية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	اعتماد العلاقات على الهوية الإنسانية وليس الهوية المحصورة	٨٤	٩٠٪
٢.	مجرد فكرة تروج ومصطلح لا يعني شيئًا	٤	٤٪
٣.	لا إجابة	٦	٦٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

إن هذه النظرة للإنسانية تعكسها شخصية الفرد والتي تمثلت بحبه لنفسه وبالتالي للإنسانية ككل، وهذا يوضح الشعور العام الذي يجب أن نبني عليه العلاقات الاجتماعية وحُب الآخرين، وبالتالي رؤية الأطفال قيد البحث إلى الأطفال الآخرين في مجتمعنا العربي والأطفال بشكل عام، خاص. حيث بينت الدراسة (جدول ٥ـ٦) أن ٩٤٪ من مجموع

الأطفال ينظرون لغيرهم من أطفال الشوارع وفلسطين والعراق والأطفال المنحرفين والفقراء وغيرهم على أنه يجب مساعدتهم ودعمهم والوقوف معهم؛ كونهم مضطهدين ومهملين وينقصهم الكثير من الخدمات التي يحتاج إليها الطفل؛ ولكن ٦٪ فقط منهم لم يفصح عن نظرته لهم. إن هذا الموروث الإنساني المتمثل في رؤية الأطفال لغيرهم نابع من كونهم أصلاً حصلوا على شعور بالإنسانية وبالتالي الرعاية التي حرموا منها، سواء من قبَل الأهل البيولوجيين أو بتوافر جو أسري مناسب لهم قبل دخولهم إلى أسرهم في قرى الأطفال حيث يعبرون عن حبهم وانتمائهم للطفولة العالمية، إذ إن غالبيتهم من المؤيدين لأن يكون هناك اهتمام بالطفولة العالمية ككل، حيث احتلت نسبة ٩٠,٤٢٪ من المجموع الكلي (جدول ٥-٦)، مقابل ٦,٣٨٪ لا يؤيدون ذلك، و٣,١٩٪ لم يشاركوا زملاءهم الرأي.

جدول ٥-٦ (رأيهم بأن يكون اهتمام بالطفولة العالمية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٨٥	٩٠,٤٢٪
٢.	لا	٦	٦,٣٨٪
٣.	لا إجابة	٣	٣,٢٪
	المجموع	٩٤	١٠٠

وقد تعمقت الدراسة لتحصر مطالب واقتراحات الأطفال للاهتمام بالطفولة العالمية والتي يجب أن تؤخذ من قبَل الباحثين والمهتمين والمنظمات الدولية والحكومات الوطنية مأخذ الجد والأهمية، كونها تنبع من طفل له خبرة كافية بفقدان الرعاية الأسرية البيولوجية.

جدول ٥-٧ (اقتراحات الأطفال للاهتمام بالطفولة)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	
البيان	تأمين حقوق الطفل كاملة	الحماية والاهتمام	مساعدة المحتاجين	دعمهم في وسائل الإعلام	توفير للألعاب	المجموع
العدد	٥٠	٢٦	١٣	٣	٢	٩٤
النسبة٪	٥٣,١٩	٢٧,٦	١٤	٣,١	٢,١١	١٠٠٪

إن تأمين حقوق الطفل كاملة - كما نصت عليها جميع المواثيق الدولية والعربية والوطنية - احتلت نسبة ٥٣,١٩٪ من الأطفال، يليهم ٢٧,٦٪ من أصحاب الرأي بأنه يجب حمايتهم

والاهتمام بـــهم و١٤٪ على الجميع أن يكون للإعلام دور بارز في دعم الأطفال، وتوفير الملاعب لهم حصل على دعم ١١ , ٢٪ منهم.

إن الطفـولة الـسعيدة تعمل على تقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية والأسرية وأيضًا الاعتـزاز بالـذات، وحب الإنسانية والاهتمام بالطفولة العالمية يتغذى على متانة العلاقات بـين الطفل والبيئة المحيطة به. ولعينة الدراسة وضع خاص في العلاقات الأسرية حيث الأم والإخـوة والأخوات يعيشون تحت سقف واحد ويرتبطـون بعلاقـات قوية دون أن تربطهم رابطـة الـدم. ويتـضح ذلـك فـــي الـجـدول (٥ـ٨) حـيث نجـد أن ٩٠٪ منهم يرتبطون بعلاقـات جيـدة جداً في أسرهم في الـSOS، و٤٪ بعلاقات سيئة، و٢٪ بعلاقات ضعيفة، بينما ٤٪ لم يفصحوا عن نوعية العلاقة التي تربطهم مع أسرهم التي يعيشون معها.

جدول ٥-٨ (العلاقات بين الأطفال والأسر التي يعيشون معها)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	جيدة جداً	٨٤	٩٠٪
٢.	سيئة	٤	٤٪
٣.	ضعيفة	٢	٢٪
٤.	لا إجابة	٤	٤٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

وبمـا أن العلاقات بين الأطفال والأسرة تمثل نموذجًا إيجابيًا فعالاً، نجد بأن للتكيف دوراً مهمًـا في بـنـاء العلاقـات الأسرية وخصوصًا التي لا ترتبط بروابط الدم؛ حيث نـجد أن ٦٣٪ (جـدول ٥ـ٩) مـنهم متكـيفون بدرجة عالية معن أسرهم، وأن ٢٩٪ درجة التكيف عاديـة تخلـو مـن الـصعاب، وفقـط ٦٪ أكدوا على وجود توتر بهذه العلاقات، بينما ٢٪ أصروا على عدم الإفصاح عن طبيعة التكيف مع أسرهم.

جدول ٥-٩ (درجة التكيف مع الأسرة)

الرقم	١	٢	٣	٤	المجموع
البيان	درجة عالية	درجة عادية	هناك توتر	لا إجابة	
العدد	٥٩	٢٧	٦	٢	٩٤
النسبة	٦٣٪	٢٩٪	٦٪	٢٪	١٠٠٪

وفي ســؤال مـوجـه عمـًا إذا كانـوا يواجهون مشـاكل مع أسرهم وجدنـا الغالبيـة ٦١٪ منهم لا تـوجد مشاكل بينهم وبين أسرهم، في مقابل ٣٩٪ تحدثوا عن وجود بعض

المشاكل مع أسرهم، حيث حصروا هذه المشاكل بنسبة ٢٣٪ من الذين يواجهون أصلاً مشاكل مع أسرهم بأنهم لا يسمعون الكلام والنصح والإرشاد. وتحدث٥٪ منهم بأنهم يشعرون بأنهم غير محبوبين داخل الأسرة (جدول ٥ـ١٠) وإن ٤٪ يعتقدون أن لا أحد يفهمهم داخل الأسرة، و٤٪على شجار مستمر معهم، و٢٪ على خلاف مع الأم، و١٪ لم يحدد نوعية المشاكل التي تواجهه مع الأسرة.

جدول٥-١٠ (طبيعة المشاكل مع الأسرة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	لا يوجد مشاكل	٥٧	٦١٪
٢	لا يسمع الكلام	٢١	٢٣٪
٣	الشعور بعدم الحب	٥	٥٪
٤	لا أحد يفهمهم	٤	٤٪
٥	شجار دائم	٤	٤٪
٦	خلاف مع الأم	٢	٢٪
٧	لا إجابة	١	١٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

الجزء السادس
اللغة والثقافة

اللغة هي لسان الشخص المعبر عن ذاته وهي التي تحدد الثقافة التي ينتمي إليها الفرد، كقولنا الثقافة العربية أو الإنجليزية، على سبيل المثال وليس الحصر. اللغة هي نظام رمزي يمكّن أعضاء المجتمع من الاتصال ببعضهم البعض. إن اللغة موجودة في جميع الثقافات وخصوصاً اللغة الكلامية، بالرغم من أن بعض الثقافات لا تحتوى على لغة كتابية. إن عملية تناقل الثقافات من خلال اللغة ومن جيل إلى جيل آخر تُعتبر أهم شكل من أشكال الثقافة. وهي تشبه الجينات من حيث إن لها جذوراً في ذريتنا، وتُعتبر المفتاح للخيال الإنساني وتعطى مزيجًا غير محدد من الرموز المحتملة وكذلك الأفكار. وتُعرف الثقافة على أنها المعتقدات والقيم والسلوكيات والأشياء المادية التي يشترك بها مجموعة معينة من الناس.

وللحفاظ على ثقافة الأمة لا بد من أن تحافظ على لغتها الأم؛ حتى لا تغرق الشعوب وتتداخل الثقافات ويأكل القوى الضعيف منها. وهنا في سياق بحثنا حاولنا التركيز والتعرف على اللغة الأكثر ممارسة لعينة الدراسة، فوجدنا (جدول ٦ـ١) أن الغالبية(نسبة ٩٨٪) يتمسكون باللغة العربية، بينما أفصح ٢٪ بأن اللغات الأجنبية هي الأكثر شيوعًا لديهم.

جدول٦-١ (اللغة الأكثر ممارسة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	العربية	٩٢	٩٨٪
٢.	الأجنبية	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

ومن خلال البحث ظهرت لنا مسالة تحتاج الوقوف عندها من قبَل المهتمين بالمجالات التربوية، ألا وهي شيوع اللهجة المحلية (العامة) على حساب اللغة العربية الفصحى؛ حيث تبين أن ٩٠٪ من الأطفال يستخدمون اللهجة العامية على حساب ١٠٪ يستخدمون العربية الفصحى (جدول ٦ـ٢).

جدول٦-٢ (اللهجة الأكثر شيوعًا)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	الفصحى	٩	١٠٪
٢.	العامية	٨٥٪	٩٠٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

وأيضًا وعودة إلى ممارسة اللغة نجد (جدول ٦ـ٣) أن ٦١٪ يستخدمون اللغة العربية في الدراسة والمطالعة، وفقط ٦٪ يركزون على اللغة الأجنبية وغالبًا اللغة الإنجليزية والبعض اللغة الفرنسية، وأن ٣٣٪ أكدوا على أنهم يستخدمون اللغة العربية واللغة الأجنبية مشتركة للدراسة والمطالعة.

جدول٦-٣ (اللغة المستخدمة في الدراسة والمطالعة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	العربية	٥٧	٦١٪
٢.	الأجنبية (إنجليزية، فرنسية)	٦	٦
٣.	مشتركة	٣١	٣٣٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

لم يقتصر استخدام اللغة على المحادثة والمطالعة فقط، بل إن مجالاتها واسعة جداً ولا يمكن حصرها حيث لا يوجد هناك أي تفاعل بدون اللغة، سواء كان ذلك لغة الكلام أو الإشارة أو غيرها. وقد اتضح لنا استخدامات اللغة لدى المجموعة تحت الدراسة (جدول ٦ـ٤).

جدول ٦-٤ (اللغة المفضلة لمتابعة المسلسلات والأفلام والبرامج التليفزيونية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	العربية	٤٣	٤٦٪
٢.	الأجنبية	١٢	١٣٪
٣.	الاثنتان معاً	٣٩	٤١٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

إن وسائل الإعلام المرئية والمقروءة تلعب دوراً مهماً في حياة الطفل الثقافية، حيث تسرد التاريخ والإرث الحضاري وتنقله من جيل إلى جيل، بغض النظر عن القومية أو اللغة أو الدين. والمسلسلات والأفلام والبرامج التي تُعرض على شاشات التلفاز والسينما دليل على ذلك، وقد وجدنا في بحثنا أن ٤٦٪ من الأطفال يفضلون مشاهدة هذه البرامج باللغة العربية، وأن عدداً متقارباً(٤١٪) يفضلون مشاهدتها باللغتين العربية والأجنبية معاً وأن ١٣٪ يفضلونها باللغة الأجنبية كما هو ظاهر في الجدول ٦ـ٤ .

وللموسيقى شأن في ذلك، حيث تعددت الثقافات ولكل حضارة وجيل موسيقى تميزه عن غيره من الحضارات. وإن حصل هناك تداخل في استخدام الأدوات الموسيقية المستخدمة في كل الحضارات نجد أيضاً التداخل الذي حصل أيضاً في الثقافة الواحدة حيث اشتبك الحاضر بالماضي، ويقوم الفنانون بغناء الأغاني التراثية على أنغام البوب والموسيقى الحديثة (. وقد عرض لنا الجدول(٦ـ٥) أن ٦٣٪ من الفئة المستهدفة يفضلون سماع الموسيقى الشرقية، و١٧٪ الموسيقى الأجنبية، و١٦٪ الموسيقى التراثية القديمة، في حين أن ٤٪ منهم آذانهم غير موسيقية.

جدول ٦-٥ (الموسيقى المفضلة)

الرقم	١	٢	٣	٤	المجموع
البيان	الشرقية	الأجنبية	التراثية	لا إجابة	
العدد	٥٩	١٦	١٥	٤	٩٤
النسبة	٦٣٪	١٧٪	١٦٪	٤٪	١٠٠٪

والأغنية التي تنتقل عبر الأجيال والحضارات بأثواب متغيرة ومتجددة أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياة المراهقين والشباب وأصبح المطرب الفنان يحصى بشعبيته بين الشباب. ولا تعرف حدوداً أو بلداً وبدون سفارات أو ممثلين رسميين وخصوصاً أولئك الذين يغنون أغاني شبابية، لنجد أن ٦١٪ يفضلون سماع الأغاني الخاصة بالشباب(جدول ٦ـ٦) و٢٧٪ الأغاني الوطنية والتراثية، و٧٪ الخاصة بالأطفال. وتحدث ٣٪ عن حبهم لسماع الأغاني الأجنبية والتراثية، وهناك ٢٪ أيضا لا يوجد عندهم ميول لسماع الأغاني.

جدول ٦-٦ (الأغاني المفضلة لدى الأطفال)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	المجموع
البيان	الخاصة بالشباب	الأغاني الوطنية والتراثية	الخاصة بالأطفال	الأجنبية والتراثية	لا إجابة	
العدد	٥٧	٢٥	٧	٣	٢	٩٤
النسبة	٦١٪	٢٧٪	٧٪	٣٪	٢٪	١٠٠٪

المسرح من الصروح الثقافية التي عُرفت على مدى العصور ومن أقدمها وهو من أهم الفاعليات الفنية التي استطاعت أن تربط الثقافات والحضارات المختلفة. ولما لها من دور فاعل في صقل الشخصية الفردية، فإن تأثيرها المباشر على الفرد، حيث يشعر المشاهد بأنه يعيش الواقع المسرحي. وللمسرح شأن في بحثنا، حيث إن ٦٥٪ من موضوع الدراسة أقروا بأنهم قد حضروا مسرحيات مباشرة، في مقابل ٣٥٪ لم تسنح لهم الفرص لذلك (جدول ٦ـ٧).

جدول ٦-٧ (هل سبق وأن حضروا مسرحيات مباشرة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٦١	٦٥٪
٢.	لا	٣٣	٣٥٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

ولكن وكما أظهرت الدراسة (جدول ٦ـ٨) فإن معظم الذين أجابوا بالإيجاب بأنهم حضروا مسرحيات مباشرة لم تخرج في معظمها عن مسرحيات داخل المدارس والمراكز الصيفية قام بها هواة للمسرح، حيث نجد أن معظم المسرحيات المذكورة في الجدول ٦ـ٨ ليس بمسرحيات على المستوى الوطني أو العربي أو حتى المحافظة التي يقطنون بها، سوى واحدة واحتلت نسبة ٣١٪ وهي مسرحية "معالي الوزير"، وأما المسرحيات الأخرى، فلم تتعدَّ المحيط الذي يعيش به عينة الدراسة.

جدول ٦-٨ (المسرحيات التي تم حضورها)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	المجموع
البيان	معالي الوزير	كساندرا	مسرحيات لعيد الام	ليلى والذئب	عليوة والوحش	
العدد	١٩	١٥	٩	١٠	٨	٦١
النسبة	٣١٪	٢٥٪	١٥٪	١٦٪	١٣٪	١٠٠٪

ومهما كان أثر هذه المسرحيات أو البرامج فلا بد أن يتأثر بها المشاهد، حيث نجد أن

٢٩٪ يفضلون الشخصية القوية والشجاعة، ويليها ٢٦,٥٪ الشخصية الكمودية؟؟ ثم ١٠٪ الهادئ والحنون. والملفت للنظر أن ٨,٥٪ يفضلون الشخصية العنيفة، يتبعها ٤٪ أُعجبوا بالشخصية المحتالة، بينما ٢٢٪ لا يوجد عندهم أفضلية للشخصيات الفنية (جدول ٦ـ٩).

جدول٦-٩ (الشخصية المفضلة في الدراما)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	القوى الشجاع	٢٧	٢٩٪
٢	الكوميدي	٢٥	٢٦,٥٪
٣	الهادئ والحنون	٩	١٠٪
٤	العنيف	٨	٨,٥٪
٥	المحتال	٤	٤٪
٦	لا إجابة	٢١	٢١٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

وفي المقابل، فإن الغالبية ترفض أدوار الشر والحقد والظلم والتكبر والغباء والحزن والشخصية السلوكية القذرة، وهذا ما أثبتته الدراسة في الجدول (٦ـ١٠). وفقط ٢٪ لم يحددوا آراءهم في الشخصية التي يرفضونها.

جدول٦-١٠ (الشخصية الفنية المرفوضة)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	الشريرة	٤٦	٤٩٪
٢	الحاقدة	١٢	١٣٪
٣	الحزينة	١	١٪
٤	الغبية	٢	٢٪
٥	الظالمة	١٠	١١٪
٦	القذرة	٢	٢٪
٧	المتكبرة	١٩	٢٠٪
٨	لا إجابة	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠٪

إن الأوقات التي يقضيها الطفل أمام التلفاز لذات أهمية في تحديد بعض جوانب الشخصية لديه، وفي الوقت نفسه يمكن أن يكون لها الآثار الإيجابية والسلبية إذا ما قضى الطفل ساعات طويلة كما أثبتت الدراسات، كتوليد العنف لدى الطفل وبعض أمراض العيون وغيرها من الآثار السلبية. ومن خلال الدراسة يبين لنا جدول (٦ـ١١)، الغالبية

(٣٤٪) يشاهدون الدراما أكثر من غيرها من البرامج، وتحتل الرياضة نسبة ٢٠٪، ثم أفلام الكارتون ١٨٪ فالأخبار بنسبة ١٧٪، بينما ١١٪ اكتفوا بعدم الإجابة عن سؤالنا عن البرامج الأكثر مشاهدة عندهم.

جدول ٦-١١ (البرامج الإعلامية الأكثر مشاهدة)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	المجموع
البيان	الدراما	الرياضة	الكارتون	الأخبار	لا إجابة	
العدد	٣٢	١٩	١٧	١٦	١٠	٩٤
النسبة	٣٤٪	٢٠٪	١٨٪	١٧٪	١١٪	١٠٠٪

ومن الملاحظ أن البرامج التي يشاهدوها الأطفال بنسبة عالية لا تعني (كما هو في جدول ٦-١١) أنها المفضلة لديهم؛ حيث أوضحوا بأنهم أحيانًا يكونون مجبرين على مشاهدة برامج ليس من رغبتهم لأن وقتها أصبح أحيانًا يتعارض مع حياتهم اليومية.
والجدول ٦-١٢ أجاب عن السؤال الذي يحاول أن يبين البرامج المفضلة لديهم. حيث وجدنا ٤١٪ يرغبون بمشاهدة أفلام الكارتون، و٣٠٪ البرامج الرياضية. والدراما حازت على نسبة ١٢٪، فالأخبار ٨,٥٪. وأيضًا عدم الإجابة عن البرامج المفضلة عند الأطفال للمشاهدة حازت على ٨,٥٪ من المجموع الكلي.

جدول ٦-١٢ (البرامج المفضلة عند الأطفال)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	المجموع
البيان	الكارتون	الرياضة	الدراما	الأخبار	لا إجابة	
العدد	٣٩	٢٨	١١	٨	٨	٩٤
النسبة	٤١٪	٣٠٪	١٢٪	٨,٥٪	٨,٥٪	١٠٠٪

يلعب مُعدّو ومقدّمو البرامج دورًا كبيرًا في توصيل الرسالة التي يهدف إليها البرنامج المعروض، وبالتالي جذب أكبر عدد من المشاهدين وتأثرهم بالبرامج المعدة. فمن خلال الدراسة تبين لنا أن ٤٥٪ من الأطفال يفضلون أن يقوم الكبار بتقديم البرامج، مقابل ٤١٪ أكدوا على أنهم يرغبون أو يفضلون أن يكون مقدم البرامج من أطفال من نفس الفئة العمرية المستهدفة بالبرنامج. وصمم ١٤٪ منهم على عدم إبداء رأيهم، وهو ظاهر لنا في الجدول (٦-١٣).

جدول ٦-١٣ (مقدمو البرامج الذين يرغب بهم الأطفال)

الرقم	١	٢	٣	المجموع
البيان	كبار	أطفال	لا إجابة	
العدد	٤٢	٣٩	١٣	٩٤
النسبة	٤٥٪	٤١٪	١٤٪	١٠٠٪

بالإضافة للبرامج التي يرغب الأطفال أن يقدمها الكبار وأطفال من نفس العمر، نجدهم يؤيدون ذلك (جدول ٦-١٤) بنسبة ٨٢٪. على أنه يجب أن يكون مقدم البرامج من المختصين بها؛ وذلك ليكون إيصال المعلومة أفضل بكثير من أي مقدم آخر. على عكس ١٨٪ فهم لا يؤيدون أن يكون هناك متخصصون في تقديم البرامج.

جدول ٦-١٤ (وجهة نظر الأطفال في وجود متخصصين لتقديم البرامج)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٧٧	٨٢٪
٢.	لا	١٧	١٨٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

وللصحافة دور كبير وبارز أيضًا في نشر الثقافات بين الأمم والشعوب وتُعتبر محفِّزًا لا منهجيًا للأطفال الذين يبغون الحصول على الثقافة وزيادة المعرفة، حيث نجد أن ٨٠٪ من الأطفال من رأيهم أن المجلات المتخصصة لا تكفي لنشر الثقافة. بل يجب أن تساهم الصحافة اليومية ببرامج أفضل للأطفال (جدول ٦-١٥)، في مقابل ١٧٪ يعتقدون بأن المجلات تكفي لذلك، و٣٪ منهم لا يشاركونهم رأيهم في ذلك.

جدول ٦-١٥ (رأي الأطفال بضرورة أن تلعب الصحافة دورًا أكبر)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	يجب أن تساهم الصحف اليومية ببرامج الأطفال	٧٥	٨٠٪
٢.	المجلات تكفي	١٦	١٧٪
٣.	لا إجابة	٣	٣٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

وللغة البرامج أهمية كبرى في تفاعل الأطفال مع هذه البرامج؛ حيث إن أكثر ما يجذب الطفل في البرامج الشيء الذي تستمع له الأذن ويقع عليه البصر. وتم حصر رغبات الأطفال في سياق الدراسة عن اللغة التي يفضلون أن تكون بها هذه الدراسة (جدول ٦-١٦)، فوجدنا أن نسبة ٣٧٪ يفضلون أن تكون الدراسة باللهجة المحلية، و١٩٪ باللغة العربية الفصحى، و٢٪ بلغة الصور، و١٥٪ يفضلون أن تكون اللغة مشتركة بين العربية الفصحى والصور، بينما ٢٥٪ يفضلونها بالفصحى واللهجة المحلية والصور. و٢٪ لم يبدوا الرأي.

جدول ٦-١٦ (اللغة المفضلة لدى الأطفال لمشاهدة البرامج)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	العربية الفصحى	١٨	١٩٪
٢	اللهجة المحلية	٣٥	٣٧٪
٣	لغة الصور	٢	٢٪
٤	مشتركة بين الفصحى والصور	١٤	١٥٪
٥	بها جميعاً	٢٣	٢٥٪
٦	لا إجابة	٢	٢٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

إن ثقافة الطفل والاتجاهات الثقافية التي يتميز بها يمكن التعرف عليها من خلال اهتمامات الطفل نفسه وذلك منذ الصغر، حيث إن البرامج المفضلة لديه تعطي انطباعاً عن اهتماماته ولو لفترة من عمره وهي أيضاً قابلة للتغيير، وذلك تبعاً للمكان والزمان. والجدول(٦-١٧) يبين لنا أن الغالبية من عينة الدراسة(٣١٪) يفضلون قراءة المعلومات الرياضية، ويليها ١٣٪ الأخبار، وأخذت البرامج الدينية ٥,٨٪، الدراما ٥,٧٪، فالأفلام الثقافية ٥,٦٪ و٥,٥٪ البرامج الاجتماعية والكارتون على التوالي. وحظيت برامج الشباب والبرامج السياسية على نسبة ٤٪ من المجموع، ثم ٢٪ المسابقات والإعلانات والطبخ، والبرامج العلمية على نسبة ١٪ كلٍ على حدة من مجموع المشاركين بالدراسة. بينما ٥,٩٪ لا يرغبون بأي من البرامج.

جدول ٦-١٧ (الموضوعات ذات الأفضلية للقراءة والمشاهدة عند الطفل)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	الرياضة	٢٩	٣١٪
٢	أخبار	١٢	١٣٪
٣	الدينية	٨	٥,٨٪
٤	الدراما	٧	٥,٧٪
٥	ثقافية	٦	٥,٦٪
٦	كارتون	٥	٥,٥٪
٧	اجتماعية	٥	٥,٥٪
٨	شبابية	٤	٤٪
٩	سياسية	٤	٤٪
١٠	المسابقات	٢	٢٪
١١	الإعلانات	١	١٪
١٢	الطبخ	١	١٪
١٣	علمية	١	١٪
	لا إجابة	٩	٥,٩٪
	المجموع	٩٤	١٠٠٪

ونجد أيضاً أن المجموعة تحت الدراسة (جدول ٦ـ١٨) يفضلون في معظمهم (٦٣٪) البرامج من أفلام ومسلسلات موجهه معًا للكبار والصغار. بينما ٣٢٪ من وجهة نظرهم أنهم يرغبون أن يشاهدوا البرامج الموجهة للكبار و١٪ منهم اختاروا البرامج المخصصة للصغار. ووجدنا أن ٤٪ من المجموع الكلى لم يبُح عن رأيه بهذا الخصوص.

جدول٦-١٨ (الأفضلية في البرامج الموجهة)

الرقم	١	٢	٣	٤	المجموع
البيان	الموجهة للكبار	الموجهة للصغار	الاثنتان معًا	لا إجابة	
العدد	٣٠	١	٥٩	٤	٩٤
النسبة	٣٢٪	١٪	٦٣٪	٤٪	١٠٠٪

وللوقوف على الأسباب التي دعت هذه الفئة من الدراسة أن تختار بأغلبية البرامج الموجهة للكبار والصغار ونسبة جيدة للبرامج الموجهة للصغار، وجدنا في سياق البحث أن ٣٩,٥٪ أكدوا على أنهم يتعلمون من البرامج الموجهة للفئة التي تم اختيارها، يليهم ٣٢٪ يعتقدون بأن هذه البرامج تمثل الواقع، والتسلية حصلت على ٢٣,٥٪ من المجموع الكلي. ووجدنا ٤٪ لا يرغبون في إعطاء وجهه نظرهم في هذا الشأن(جدول ٦ـ١٩)، بينما نجد أن ١٪ يعتقدون أن هذه البرامج مخيفة للصغار.

جدول٦-١٩ (أسباب اختيار البرامج الموجهة للكبار والصغار)

الرقم	١	٢	٣	٤	٥	المجموع
البيان	للتعلم منها	يمثلون الواقع	الصغار يخافون من الأفلام	للتسلية	لا إجابة	
العدد	٣٧	٣٠	١	٢٢	٤	٩٤
النسبة	٣٩,٥٪	٣٢٪	١٪	٢٣,٥٪	٤٪	١٠٠٪

ولكن في المقابل ومع كل هذه الرغبات في نوعية الأفلام والشخصيات المحببة لدى الأطفال، وجدنا في هذه الدراسة أن ٥٢٪ منهم يعتقدون أن البرامج الثقافية والتعليمية غير كافية لسد حاجات الأطفال(جدول ٦ـ٢٠)، في مقابل ٤٦٪ يعتقدون بأنها كافية لهم. ولم يُبد ٢٪ منهم رأيهم.

جدول ٦-٢٠ (رأي الأطفال في البرامج التعليمية والثقافية للأطفال من حيث الكفاية)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١	نعم	٤٣	٤٦٪
٢	لا	٤٩	٥٢٪
٣	لا إجابة	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠

وبعد دراسة بعض الجوانب الثقافية في حياة الطفل العربي والخاصة بعينة الدراسة والتي خصت أطفال قرى الأطفال SOS الأردنية، وجدنا أن ٥٦,٥٪ من المجموع(الكلي جدول ٦-٢١) من رأيهم أنه لا يوجد هناك اهتمام كاف بالطفل العربي، في مقابل ٤١,٥٪ يعتقدون بأن البرامج المتوافرة الآن هي كافية للطفل العربي. وأيضاً وجدنا أن ٢٪ ما زالوا غير مهتمين بإعطاء آرائهم في هذا الموضوع.

جدول ٦-٢١ (هل هناك اهتمام كاف بالطفل العربي)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	نعم	٣٩	٤١,٥٪
٢.	لا	٥٣	٥٦,٥٪
٣.	لا إجابة	٢	٢٪
المجموع		٩٤	١٠٠

الأطفال واحة من المعرفة والتي نستطيع النظر إليها لتحديد حاجاتهم والتخطيط لمستقبلهم. وإن أي تخطيط لهم يجب أن يُبنى على ما يدور في خاطرهم ويفصحون عنه من خلال حديثهم ومشاركتهم الإيجابية في الإحداثيات اليومية وممارستهم للنشاطات المختلفة، سواء أكان ذلك في المنزل والمدرسة أم بالمراكز الخاصة بالطفولة. وفي سير هذه الدراسة وبعد الاطلاع على الآراء المختلفة التي تمخضت عنها الدراسة، كان لابد من الأخذ باقتراحاتهم البناءة؛ وذلك من أجل تمكين الطفل العربي بشكل عام كما هو مبين في الجدول (٦-٢٢).

جدول ٦-٢٢ (اقتراحات الأطفال لتمكين الطفل العربي)

الرقم	البيان	العدد	النسبة
١.	يجب الاهتمام بهم أكثر وإعطاؤهم حقوقهم	٣٠	٣٢٪
٢.	التركيز على توفير فرص أكبر للتعلم	٢٥	٢٧٪
٣.	حمايتهم من التشرد	١٦	١٧٪
٤.	نشر الوعي والمعرفة لديهم	١٤	١٥٪
٥.	منحهم الثقة وحرية التعبير	٧	٧٪
٦.	لا إجابة	٢	٢٪
	المجموع		

الجدول ٦ـ٢٢ يبين لنا المدى الفكري لدى الأطفال؛ حيث إنهم يعبرون بصدق عما يشعرون به من اقتراحات مهمة يجب على جميع الحكومات والمنظمات الإنسانية وغيرهم من المهتمين بالطفولة الأخذ بها على أهمية من الجدية. حيث وجدنا أن ٣٢٪ منهم أكدوا على أنه يجب الاهتمام أكثر بالأطفال والتركيز على حقوقهم التي نصت عليها كل الديانات السماوية والأعراف والقوانين والتقاليد الدولية، و٢٧٪ أيضًا أعطوا التعلم أهمية كبرى في حياة الطفل. وإن ١٧٪ عبروا عن شعورهم بوجوب حماية الأطفال من التشرد، و١٥٪ ركزوا على أهمية نشر الوعي والمعرفة بين الأطفال وبيان حقوقهم. ووجدنا ٧٪ اهتموا بضرورة أن يهتم الجميع بمنح الطفل الثقة وحرية التعبير، وأيضًا أصر ٢٪ على عدم مشاركة زملائهم في طرح أي اقتراحات لتمكين الطفل العربي.

ومن خلال الدراسة استعرضنا كثيراً من الجوانب المهمة في حياة الطفل العربي والتي عبر عنها أطفال قرى الأطفال SOS الأردنية والذين هم جزء مهم من المجتمع الأردني والمجتمع العربي، بشكل يضمن لهم حقوقهم وواجباتهم كأطفال حُرموا من أهم ركائز الحياة الأولى للطفل، ألا وهي رعاية الأهل البيولوجيين؛ لذا فإن على الجميع في هذا الوطن الكبير أن يتكاتفوا ويتوحدوا ويوحدوا الجهود من آجل طفولة سعيدة اليوم؛ لتضمن رجولة منتجة في المستقبل، ومن ثَمَّ حمايتهم من التشرد والانحراف والضياع والوقوع فريسة في أيدي أعداء الإنسانية والدين والوطن.

التوصيات

١. التركيز على توفير الفرص للمحافظة على اللغة العربية الفصحى؛ وذلك من خلال التعليم الجيد، وتوفير البرامج الثقافية الهادفة والتي تعمل على تنمية الفكر وزيادة الموسوعة اللغوية عند الطفل.
٢. تعلم اللغات الأجنبية كالإنجليزية والفرنسية من الأمور التي يجب دعمها وتطويرها؛ حيث أنها الأكثر شيوعًا واستخدامًا في الوطن العربي ككل.
٣. توفير فرص أفضل للتعليم والذي يركز على النوع وليس الكم؛ وذلك من خلال المدارس ذات السمعة الحسنة، وتوفير مدرسين ذوى كفاءة لمتابعة التطور الأكاديمي للطفل.
٤. العمل على توفير فرص الربط ما أمكن بين الطفل وأهله البيولوجيين..
٥. تفعيل دور الأسرة والمدرسة وتمكينها للعب دور كبير في حماية الطفل من التأثيرات الثقافية السلبية.
٦. العمل على حصر الألعاب الشعبية القديمة والمحافظة عليها ونقلها بين الأجيال بطرق علمية ومدروسة؛ وذلك للحفاظ على هذا الإرث الشعبي من الزوال.

٧. توفير برامج هادفة لتعريف الطفل بدوره الإنساني وأهمية العلاقات الاجتماعية والإنسانية وتقويتها، وإزالة الحقد ومواجهة التحديات التي تواجه الإنسانية وتهدد الطفولة العربية والعالمية.

٨. منح الأطفال القادرين فرصة لدعم وتقديم المساعدة للأطفال المحتاجين والذين يقعون ضحية الظلم والاستبداد؛ لزرع روح المحبة والتعاون في أنفسهم.

٩. ترسيخ مفهوم الهوية الوطنية والقومية في نفوس الأطفال.

١٠. دعم البرامج الموجهة للأطفال إعلاميًا وتوفير الملاعب والحدائق، وإيجاد مراكز متخصصة في ملء الفراغ عند الطفل بطرق تربوية.

١١. دعم وتشجيع الأغاني الوطنية والتراثية القديمة للحفاظ عليها وحمايتها من الأرشفة فقط.

١٢. استغلال الشخصيات المحببة والمقبولة عند الأطفال لنشر الوعي والمعرفة في أمور تهم حياتهم اليومية.

١٣. الأخذ بالتوصيات الواردة في البحث، والاهتمام والأخذ باقتراحات الأطفال لتمكين الطفل العربي.

استبيـــــان
الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة
الاستبيـــان

ضع دائرة حول الإجابة الملائمة .

معلومات عامة (اسم القرية ....)

١ . الجنس أ. ذكر ب. انثى

٢ . الفئة العمرية أ. من ١٣ـ١٤ ب. من ١٥ـ١٦ ج. من ١٧ـ١٨

٣ . الشريحة الاجتماعية أ. محروم ب. تفكك أسري ج. يتيم د. أسرة متماسكة هـ. أخرى (اذكر)

٤ . المستوى التعليمي أ. ثامن ب. تاسع ج. عاشر د. حادي عشر هـ. توجيهي و. مهني ز. أخرى (اذكر)

٥ . لغة الدراسة أ. عربي ب إنجليزي ج. فرنسي د. أخرى (اذكر)

٦ . نوع المدرسة أ. خاص ب. حكومة ج. أخـــرى (أذكر)

٧ . هل المدرسة أ. مختلطة ب. غير مختلطة

٨ . هل تعلم شيئًا عن أسرتك البيولوجية؟ أ. نعم ب. لا

ـ إذا كانت إجابتك بنعم أجب عما يلي

١ . مهنة الأب.......................................

٢ . مهنة الأم..

٣ . المستوى العلمي للأب.............................. ٤ . المستوى العلمي للأم.... ....

٥ . حجم الأسرة البيولوجية..............................

الجزء الثاني : ثقافة الطفل

الاستهلاك

٩ . من أين تستمد المعرفة والثقافة؟ صف حسب الأولوية (من الأول إلى الآخر) .

☐ الأسرة ☐ المدرسة ☐ المجتمع ☐ الاصدقاء ☐ أخرى (اذكر)

١٠ . ما الأكلة المفضلة لديك؟

١ .

١١ . كيف تعرفت على هذه الأكلة؟ رتب حسب الأولوية

١ . المنزل ٢ . وسائل الإعلام ٣ . الأصدقاء ٤ . أخرى (اذكر)

١٢ . ماذا تفضل أن تشتري بمصروفك اليومي؟ رتب حسب الأولوية .

١ .

٢.
٣.
٤.

١٣ . ما الملابس المفضلة؟ أو ما التي ترغب أن تلبس؟
١.
٢.
٣.

١٤ . هل السلع التي تحبها تستهلكها بالفعل أم تتمنى ذلك؟ ١ . أستهلكها ٢ . أتمنى ذلك

١٥_ما المصدر الرئيسي للتعرف على هذه السلع الاستهلاكية؟ رتب حسب الأولوية
القرية ☐ التلفزيون ☐ الأصدقاء ☐ وسائل الإعلام ☐ السوق ☐ أخرى ☐

الألعـــــاب

١٦_ ما ألعابك المفضلة؟ رتب حسب الأولوية.
١.
٢.
٣.

١٧_هل تغيرت ممارستك للألعاب منذ الطفولة؟ ١. نعم ٢. لا

١٨_رتب الألعاب حسب الأسبقية في الممارسة، أي منذ الطفولة؟
١.
٢.
٣.

١٩_هل هذه الألعاب وطنية أي خاصة بالمجتمع الذي نعيش به؟
١ . وطنية
٢ . أجنبية
٣ . مشترك
٤ . أخري (اذكر)

٢٠_برأيك، ما وجهة نظرك في الألعاب التي تمارسها؟
١ . بحاجة لتطوير
٢ . جيدة جدا
٣ . ضعيفة
٤ . أخرى (اذكر)

٢١_هل تمارس أو تتذكر بعض الألعاب التقليدية؟ ١ . نعم ٢ . لا

٢٢_إذا أجبت بنعم اذكرها.
١.
٢.
٣.

التعليـــم

٢٣_ما هي رؤيتك للتعليم؟
١ . مهم جدا
٢ . غير مهم
٣ . أخرى (اذكر)
٢٤_ما نظرتك للتعليم بالمدارس الحكومية؟
١ . متطور جدا
٢ . ضعيف
٣ . سيئ
٤ . أخرى (اذكر)

٢٥_هل برأيك التعليم بالمدارس الخاصة؟
١ . متطور
٢ . ضعيف

٣. سيء
٤. أخرى (أذكر)

٢٦-برأيك، هل المنهاج الذي يدرس ذو فائدة؟
١. بدرجة عالية
٢. جيد
٣. متوسط
٤. سيء
٥. أخرى (أذكر)

٢٧-ما نوع التخصص الذي تفضل أن تدرسه؟
١. علمي
٢. أدبي
٣. صناعي
٤. تجاري
٥. فندقي
٦. تمريضي
٧. مهني
٨. أخرى

٢٨-هل أنت سعيد كونك تتعلم، أم يشكل التعليم بالنسبة لك عبئًا؟
١. سعيد جدًا
٢. يشكل عبئًا
٣. بدون جدوى
٤. أخرى

٢٩- هل يوجد لك أصدقاء من ديانات أو قوميات أخرى؟ ١. نعم ٢. لا

اذكرها ١. المسيحية ٢. الإسلام ٣. أخرى (أذكرها)

٣٠-ما العلاقة التي تربطك بهم؟ ١ جيدة جداً ٢. جيدة ٣. ضعيفة ٤. سيئة ٥. أخرى (أذكر)

٣١. ماذا تعني لك الهوية؟
١. أنا كشخص
٢. أم الهوية الأردنية
٣. أم الهوية العربية
٤. أم الانتماء للعائلة
٥. أم الانتماء للدين
٦. أخرى(أذكر)

٣٢. ما رأيك بالإنسانية؟
١. يجب أن تكون جميع العلاقات تعتمد على الهوية الإنسانية وليس الهوية المحصورة.
٢. مجرد فكرة تروج ومصطلح لا يعني شيئًا.
٣. أخرى(أذكر)

٣٣. ما نظرتك لأطفال الشوارع، أطفال فلسطين، أطفال العراق، الأطفال المنحرفين، والأطفال الفقراء؟
١. يجب مساعدتهم ودعمهم والوقوف إلى جانبهم كونهم مضطهدين ومهملين وينقصهم الكثير من الخدمات التي يحتاج إليها الطفل
٢. أمرهم لا يعنيني ولا يهمني والمهم أن تكون حاجاتي مشبعة.
٣. أخرى (أذكر).

٣٤. هل تهتم بأن يكون هناك اهتمام بالطفولة العالمية ككل؟ ١. نعم ٢. لا

٣٥. ما اقتراحاتك للملك؟
١.
٢.

٣٦. ما العلاقة مع الأسرة التي تعيش بها؟ ١. جيدة جداً ٢. صحية ٣. سيئة ٤. أخرى (أذكر)

٣٧. هل أنت متكيف مع أفراد أسرتك؟ ١. لدرجة عالية ٢. هناك توتر ٣. عادية ٤. أخرى (أذكر)

٣٨. هل تواجه مشكلات مع أسرتك؟ أذكرها
١.
٢.
٣.

اللغـــــــــة

٣٩ـ ما اللغة الأكثر ممارسة لديك؟ ١. العربية ٢. أجنبية (أذكر)........

٤٠ـ ما اللهجة الأكثر شيوعاً لديك؟
١. الفصحى
٢. المحلية (العامة)
٣. أخرى (أذكر)

٤١ـ ما هي اللغة التي تميل إلى استخدامها في الدراسة أو المطالعة الخارجية؟
١. العربية
٢. الأجنبية (أذكر)
٣. مشترك بين العربية والأجنبية
٤. أخرى (أذكر)

٤٢ـ ما اللغة المفضلة عندك لمتابعة المسلسلات والأفلام أو البرامج التليفزيونية؟
١. العربية
٢. الأجنبية
٣. الاثنان معاً
٤. أخرى (أذكر)

٤٣ـ ما هي الموسيقى التي تفضل أن تسمعها؟
١. الشرقية (العربية)
٢. الأجنبية
٣. التراثية
٤. . أخرى (أذكر)

٤٤ـ ما الأغاني التي تحب أن تسمع؟
١. الخاصة بالأطفال
٢. الخاصة بالشباب
٣. الأغاني الوطنية والتراثية
٤. أخرى (أذكر)

٤٥ـ هل سبق لك أن حضرت مسرحيات مباشرة؟ ١. نعم ٢. لا

٤٦ـ ما المسرحيات التي تتذكر أكثر؟
١.
٢.

٤٧ـ ما الشخصية المفضلة لديك في الدراما؟ أذكر
١.
٢.
٣.

٤٨ـ ما الشخصية التي ترفضها؟
١.

٢ .

٤٩ـ ما البرامج الإعلامية الأكثر مشاهدة لديك؟
١ . برامج الأطفال (الكارتون)
٢ . النشرات الإخبارية
٣ . الدراما
٤ . البرامج الرياضية
٥ . أخرى (أاذكر)

٥٠ـ ما البرامج المفضلة لديك؟
١ . الرياضة
٢ . الكارتون
٣ . الأخبار
٤ . الدراما
٥ . أخرى (أاذكر)

٥١ـ برأيك، هل تفضل أن يقدم البرامج التي تحب :
١ . أطفال من نفس العمر ٢ . كبار ٣ . آخرون(اذكر)

٥٢ـ برأيك، هل تفضل أن يكون هناك متخصصون في تقديم البرامج؟ ١ . نعم ٢ . لا

٥٣ـ هل تكتفي بالمجلات الخاصة بالأطفال، أم ترغب بأن يكون هناك زاوية متخصصة بالأطفال في الصحف اليومية؟
١ . المجلات تكفي
٢ . يجب أن تساهم الصحف اليومية ببرامج الأطفال
٣ . أخرى (أاذكر)

٥٤ـ ما هي اللغة التي تفضل أن تكون بها هذه البرامج؟
١ . العربية الفصحى
٢ . اللهجة المحلية
٣ . لغة الصور
٤ . مشتركة بين العربية والفصحى والصور
٥ . بها جميعًا
٦ . أخرى (أاذكر)

٥٥ـ ما الموضوعات التي تفضل أن تشاهدها أو تقرأها في وسائل الإعلام؟ رتب حسب الأولوية .
١ .
٢ .
٣ .
٤ .

٥٦ـ ما المسلسلات والأفلام التي تفضل مشاهدتها؟
١ . الموجهة للكبار
٢ . الموجهة للصغار
٣ . الاثنان معًا
٤ . أخرى (أاذكر)

٥٧ـ ما هي أسباب الاختيار في السؤال السابق؟
١ .
٢ .
٣ .

٥٨ـ برأيك، هل هناك برامج ثقافية وتعليمية في مجتمعك تكفي لسد حاجات الأطفال؟ ١ . نعم ٢ . لا

٥٩ـ برأيك، هل هناك اهتمام كاف بالطفل العربي؟ ١ . نعم ٢ . لا

٦٠ـ ما اقتراحاتك لتمكين الطفل العربي بشكل عام (رتب حسب الأولوية)
١ .
٢ .
٣ .
٤ .
٥ .

المحور الرابع

الطفل الصومالي والثقافة

في ظل الحروب الأهلية

عبد الرحمن محمود عبد القادر (*)

مُقَدِّمَة:

يسعدني أن أقدم هذا البحث إلى المجلس العربي للطفولة والتنمية؛ لعرض الصورة الواقعية لثقافة الطفل الصومالي في ظل الحروب الأهلية. ومدى تأثير ثقافة الحروب على حياته المستقبلية، والتوافق الثقافي بين أبناء البلد وأبناء المَهْجَر، ومما لا شك فيه أن الحروب الأهلية قد دمرت الوعي الاجتماعي للتنشئة، وجرت الصومال إلى تنشئة اجتماعية غير متكاملة، أدت إلى تهميش الهوية القومية للطفل الصومالي وثقافته.

وفي هذه الصفحات مشينا على هَدْى صفات نتمنى أن تسهم في تقديم المعالم الثقافية للطفل الصومالي خلال الحروب الأهلية.

وتحية للمجلس العربي للطفولة والتنمية، الذي شجع على تقديم هذا البحث؛ لمعرفة حالة الطفل الصومالي والثقافة في ظل الحروب الأهلية.

الأسرة الصومالية في ظل الحروب الأهلية:

الأسرة الصومالية في ظل الحروب الأهلية لم تجد المكونات الأساسية للأسرة، وساد بينها عامل التفكك والتفرق لأسباب اجتماعية وسياسية واقتصادية، فلم تجد استقراراً كاملاً منذ سقوط الحكومة عام ١٩٩١م.

فهناك أسرة نزحت بسبب الحروب، وأخرى فقدت عوائلها في الحروب، وثالثة هلكت بعد سقوط مدافع على منازلها، ورابعة فقدت أبناءها، وظل الأب والأم وحيدين في المنزل، وأمهات فقدن وعيهن بعد قتل أبنائهن في الحروب.

(*) باحث صومالي - مقيم في جمهورية مصر العربية - القاهرة.

نزح من الصومال أكثر من مليون أسرة متشردة في أنحاء العالم، مئات منهم لقوا حتفهم خلال نزوحهم وآخرون أبادتهم المجاعة والحروب.

حدث في الصومال انهيار كامل في جميع مؤسسات الدولة ، وجميع الخدمات العامة ، فواجهت الأسرة الصومالية مشكلة اجتماعية واقتصادية وسياسية أيضاً.

ومن أهم التحديات التي واجهت الأسرة الصومالية:

١. **نزوح إجباري من مساكنهم**: حيث هاجرت مئات الآلاف من الأسر من منازلهم بعد اندلاع الحروب الأهلية ، وتجدد المعارك بين الميليشيات غير النظامية المتنازعة على السيطرة على المناطق القبلية. وهذا النزوح أدي إلى التفرق والتفكك واللجوء إلى مخيمات اللاجئين في دول الجوار وأوروبا وأمريكا ، كما توجد مئات الآلاف من الأسر متشردة نازحة من الأقاليم والمحافظات إلى العاصمة ، وسكنت في المباني الحكومية السابقة، لا تجد هذه الأسر رعاية كاملة من الداخل ولا من الخارج، إلا بعض مساعدات اجتماعية من الدول العربية والمنظمات الدولية. وهذه المساعدات ليست مستمرة، بل تأتي أحياناً.

٢. **تنشئة اجتماعية لا إرادية**: هذه الظروف الصعبة الحرجة التي تعيش فيها الأسر الصومالية ، لا تسمح لها أن تقوم بتنشئة اجتماعية صالحة لها معاييرها الاجتماعية وسلوك القيم المرغوبة ، فأسرة هاجرت من موطنها، وتصارع وتكدح من أجل الحياة ولأجل البقاء ، لا يمكن لها أن تنشئ أطفالها تنشئة اجتماعية قائمة بتعديل سلوك الأطفال ، وتحديد شخصية الطفل الصومالي.

ومسئولية الأسرة تتحدد في أمور ثلاثة[1].

١. التربية والتنشئة للطفل.
٢. غرس روح الانتماء والمشاركة والحوار والثقافة، والارتباط بالأسرة بداية الإحساس بالمجموع والوطن.
٣. الوقاية المستمرة، والإرشاد الدائم.

ولم تجد الأسرة الصومالية فرصة في أداء هذه المسئولية؛ لأسباب منها:
أ ـ الحروب المستمرة.
ب ـ النزوح والهجرة وحياة اللجوء.
ج ـ غياب الدعم الحكومي الذي يسهم في بناء الحياة الاجتماعية للأسرة.

---

(١) إبراهيم جميل بدران (دكتور) التنشئة والتعليم ، ملحق مجلد الأزهر ٢٠٠٥.

د ـ انهيار الاقتصاد الصومالي ؛ بسبب النزاعات واستنزاف الموارد بالحروب.

وفي هذا الجو تَلقَّى الطفل الصومالي ثقافة الهجرة والنزوح والتشرد، وجيل كامل من جمهورية الصومال واجهوا انهيار الحكومة والنظام وتلاءموا مع الفوضى وعدم الاستقرار والنظام اللاحكومي. وخلال هذه الفترة، لم تلقَ الأسرة الصومالية أية خدمة من خدمات الحكومة ، بل عاشت على اعتمادها الخاص في الصحة والتعليم والأمن، فالأسرة الصومالية في ظل الحروب الأهلية أسرة تعيش بالعون الذاتي والاعتماد على النفس والصراع لأجل البقاء.

وتمثل الأم في الأسرة الصومالية الركن الأساسي في حياتها، فإذا كانت ربة البيت فهي الآن العائل الوحيد للأسرة، فالأب يربي الأطفال إذا كان حيًّا والأم تعمل وتحصل القوت اليومي ببيع الشاي على الأرصفة أو التجارة بغاز السيارات، والأطعمة والخضر. وقد ظهر في ظل الحروب نساء حمَّالات، يحملن البضائع ويقمن بخدمة التوصيل للمنازل ، وتشير بعض التقارير إلى أن ٧٠٪ من الحياة الأسرية تنعقد على الأم ، متزوجات وأرامل كبرت علمتهن الحياة كفالة أبنائهن.

الطفل الصومالي وثقافة الحروب:

بعد سقوط الحكومة الصومالية مطلع عام ١٩٩١م، واجه الطفل الصومالي ظروفًا صعبة غيَّرت مجرى حياته المستقبلية؛ حيث واجهته تنشئة اجتماعية تحمل ثقافة العنف والحروب والثأر والنزوح ، فقد شهدت الصومال فوضى عارمة ووقع السلاح في أيدي المجتمع، وأكثر المتضررين من هذه الفوضى وأضرار السلاح كانوا الأطفال، حيث بلغت نسبتهم ٧٠٪ من المتضررين.

والأطفال الصوماليون هم أكثر معاناة خلال الحروب الأهلية، فقدوا تعليمهم وفقدوا ذويهم ويمثلون الأغلبية عند النزوح والهجرة، وهم الذين يفقدون ثقافتهم ووطنيتهم، وأطفال الجيل الصومالي لا يرثون مباني تاريخية ولا شوارع متوافرة، ولا بلدًا متطورًا، بل يرثون بلدًا دُمِّر عمدًا، وهدم البنية التحتية، وتأخروا عن الأجيال وأمثالهم في العالم(٢).

لقد تلاءم هؤلاء الأطفال مع ظروف الحرب وتعلموا ثقافتها ، وليس بغريب أن ترى طفلاً صوماليًّا يعد أقسام الأسلحة ، أو يعرف كل طلقة بندقية، أو يحدد الأهداف عند سقوط المدافع، ودخلت في اللغة الصومالية مصطلحات من ثقافة الحروب، أصبحت من الاستخدامات اليومية.

---

(٢) محمد نور (www.somalitalk.com).

علمت الحياة الطفل الصومالي كيف يختبئ من الرصاص عند الحروب والمشي مسافة طويلة عند النزوح، وتحمل العطش والجوع ، وعلمته أنواع السلاح واستخدامه عند الحروب، وتطبيق نظرية الإنذار المبكر التلقائي.

ومنذ سقوط الحكومة حتى الآن ما زال الطفل الصومالي يعيش ثقافة الحروب، ولها تأثير سيكولوجي في مستقبله. ، والتنشئة الاجتماعية تحت ثقافة الحروب تبدو خطراً على مستقبل الطفل الصومالي وتحديد شخصيته ، وإن لها أبعاداً سياسية تؤثر في سلوك الأطفال.

أول ملمح للتنشئة السياسية للأطفال أنها عملية مستقبلية في طبيعتها، فتنشئة الراشدين تستهدف مواءمتهم للحاضر ، أما تنشئة الأطفال فإنها لا بد وأن تستهدف إعدادهم للمستقبل، وهذه هي المشكلة الكبرى ، وسوف تكون مقادير أمتنا في أيدي أولئك الصغار الذين نقوم بتنشئتهم ، حيث يكون غالبيتنا قد تقاعد أو رحل أو أوشك ، وهذا الأمر لا حيلة لأحد فيه. والبعد المستقبلي للتنشئة السياسية للأطفال يطرق عدة مشكلات ، أول هذه المشكلات أن أحداً لا يستطيع يقيناً أن يتنبأ بتفصيلات المستقبل.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن المستقبل ليس مجرد أمر سوف يأتي بشكل ميكانيكي، فالمستقبل تدخل في صنعه إرادة البشر(٣).

فإن هذه التنشئة السياسية التي لها أثر في أطفال الحروب أو أطفال الأزمات سوف تلعب دوراً في تحديد رؤية الأطفال السياسية، فالطفل الصومالي يرى أن السياسة هي إدارة يديرها رجل مسلح يُدَّعَى زعيم الحرب وأنه صانع القرار، بمعنى أن الطفل الصومالي يرى أن السياسة هي التي يطبقها زعماء الحرب في الصومال؛ حيث جمع كل زعيم حرب مليشياته المسلحة. وهم لا يكتبون ولا يقرءون، ومع ذلك هم من صانعي القرار في الصومال، ويعتدون على سلاحهم ومليشياتهم. ويؤثر هذا على الطفل ، فبعضهم يفضل أن يكون من المليشيات؛ ليكون زعيماً في المستقبل.

ملامح من ثقافة الحروب:

ومن أهم ملامح ثقافة الطفل الصومالي في ظل ثقافة الحروب:

١. **التعرف على السلاح**: حيث دخل السلاح في كل منزل ، وتعرَّف الأطفال إلى السلاح وأنواعه واستخدامه؛ ولذا ترى انفجارات تحدث أحياناً بسبب استخدام الأطفال

(٣) قدري حفني (دكتور) التنشئة السياسية للطفل العربي - علم نفس وقضايا الإنسان والمجتمع، رابطة الإحصائيين النفسيين المصريين.

للبنادق والرصاص عند غياب الآباء ، وترى أطفالاً كثيرين فقدوا أيديهم وأرجلهم بسبب الرصاص، وحتى بعض الأمهات استخدمن بعض المتفجرات كآلة تطحن البهارات والثوم ، ثم انفجرت فيهن ، فدخول السلاح في منزل الصومالي مثل دخول الجرائد والدفاتر المدرسية، البندقية ليست غريبة في منزل الصومالي. وترى أحياناً والداً يعلم ابنه كيفية استخدام السلاح للدفاع عن الأسرة عند غياب الوالد.

٢. **ثقافة المليشيات**: تعلم أطفال عديدون ثقافة المليشيات مثل مشاركة الحروب للحصول على غنائم من طرف آخر ، أو الانضمام إلى طرف مسلح للحصول على أنصار ، أو تكوين جماعة مسلحة تقوم بقطع الطرق، وإجبار الناس على دفع رسوم جمركية إجباريه ، والاستيلاء على بعض الأموال الثمينة والاستفادة من أوقات الفوضى ، ويمثلون عصابة بلطجية انتهازية. وهناك أطفال عديدون تأثروا بهذه الثقافة ، أجبرتهم الظروف على أن يعيشوا بين زناد وفوهة بندقية. وظهر مصطلح حربي وضعته هذه العصابة يُسمى (السِّبارو Isbaaro) يعني: "فَتِّش نفسك" ، أي ضع ما عندك ، و٩٩٪ من القائمين على هذه الأعمال هم أطفال فترة الحروب. وظهرت مسميات عديدة، منها:

موريان **Moriyan**ـ وتعني: المسلح البلطجي الذي يسعى دائماً إلى الاستيلاء على أموال الآخرين ، ومعظم من المشاركين في الحروب، ويخاف منهم الناس ، فلهم عيون حمراء ، بسبب السهر وتعاطي (القات)، ولا يعرفون الرحمة. الصحفي الصومالي عبد القادر محمد أكثر من ألف قصة عن الموريانيين يعبر عن معاملاتهم ، ويذكر أنهم قاموا بإطلاق صاروخ على حافلة — كانري **Banari**، وهو القائم بإطلاق المدافع والبندقية المركبة على السيارة.

٣. **تحمل الشدائد**: تعلم الطفل الصومالي ثقافة التحمل والصبر على الشدائد. ففي يوم اندلاع الحرب في العاصمة ١٩٩١م نزحت من مقديشو إلى المحافظات أسر عديدة، وتوقفت المواصلات، فلاذ الأطفال بالمشي. فترى عائلات معها أطفال دون العشرين مشوا بين مقديشو والفجوية (والمسافة بينهما تبلغ ٣٠ كيلو متراً)، وكذلك بين مقديشو وبيدو ٢٥٠ كم، وبين مقديشو وكسمايو ٥٠٠ كم، يعني نزوح بالمشي، وكذلك تحمل للعطش والجوع، فقد اجتاح الجفاف والمجاعة الصومال عام ١٩٩٢ ومعظم المتضررين كانوا من الأطفال وأصابهم سوء التغذية ، ولكن أسرهم تشعر بهم وتساعدهم في الحصول على قوتهم اليومي. كان عبد السلام ١٤ عاماً بائع العصائر في سوق بكارى، يحصل على يومياً ما بين ١٠ آلاف شخص صومالي و ٦ وهو قدره المعروف اليومي.

وكذلك تعلموا الاختباء عند سماع دويّ الرشاشات والمدافع ، " كنا نتسابق إلى الجدار أو الحائط عند سماع دوي انفجارات ، ومنازل الصومال لها سقف زنكي غير سميك لا يتحمل الرصاص والمدافع ، فكان الأطفال يتسابقون إلى المباني الحجرية وبلكونة المنزل السميكة " .

يلخص الأستاذ محمد أحمد الشيخ عبدي ثقافة الحروب التي اكتسبها الطفل الصومالي خلال الحروب الأهلية في عدة أشياء ، منها :

١ . عدم احترام الآخرين، حيث لا نظام هناك لا وترتيب في المجتمع ، ولم يجد الأطفال التعليم في الحضانة ولا رعاية حكومية ، وقد ولدوا في الفوضى، فمزاجهم هو الذي يقودهم .

٢ . تعلّم تعاطي شجرة (القات) ، حيث تعلّم ٩٩٪ من أطفال فترة الحروب تعاطي القات والسيجارة ، والقات هو الدافع الأول للمليشيات الذي يدفع إلى النهب والقتل والسرقة .

٣ . الاستعداد للحروب، فبعض الأطفال يطمحون إلى المشاركة في الحروب ، ويتميزون بشجاعة تستأنس بها العائلة أو القبيلة .

٤ . الخوض في المخاطر ، وإلقاء النفس في المهلكة للحصول على قوت الحياة اليومية .

يضيف الأستاذ أحمد معلم محمود: من هذه الثقافة التي اكتسبها الأطفال في ظل الحروب الأهلية أنهم تعلموا أسماء الأسلحة بشدة، وكذلك تعلموا وزاد فيهم الانتماء القبلي ، ويعرف الطفل الصومالي اسم قبيلته والقبائل التي تحارب مع قبيلته، فأطفال المدينة كانت النزعه القبلية قليلة عندهم ، لكن بعد بداية الحروب الأهلية ازدادت النزعة القبلية وتأثرت بالأطفال .

وعلى أية حال، فإن الأطفال في الصومال علمتهم الحياة كل المعاني والمعالم التي تحملها ثقافة الحروب، فهم أطفال في ثقافة الصراع أو أطفال تحت الأزمات، وليس عندهم حسن الاختيار في حياتهم ، بل الظروف هي التي تقودهم .

الطفل الصومالي والتعليم تحت النيران:

انهارت الحكومة الصومالية مطلع ١٩٩١م ، وبسقوطها انهارت جميع المؤسسات الحكومية ومنها التعليم ، وهو من أهم قطاعات الحكومة ، ومرافق الخدمات ، وغاب التعليم عن البلد فترة ، وتبين جميع أساسيات التعليم ونبنى المدارس حتى السقف واستخدام المناهج والوسائل التعليمية في البضائع؟ والمطاعم .

بعد دخول القوات الدولية إلى الصومال بعباءة الأمم المتحدة ، عادت بعض الخدمات الضرورية ، ومنها التعليم الأهلي بجهود شعبية؛ حيث بدأت بعض المنظمات الخيرية

بتقديم الأغذية للمدرسين تحت برامج الغذاء مقابل العمل Food for work ؛ لسد العجز التربوي والفراغ التعليمي[4].

بدأت المؤسسات التعليمية والمدارس الأهلية كغيرها من المرافق، ومعنى ذلك أن كل شيء توقف في الصومال، أما التعليم فقد استمر بجهود شعبية وحماس منقطع النظير؛ مما يدل على وجود جهود مشتركة تساهم في عملية النهضة في البلد[5].

تلقى الطفل الصومالي هذا التعليم الاضطراري أو التعليم تحت النيران. فليس هناك تعليم حكومي تشرف عليه وزارة التربية والتعليم. وليس هناك مراكز لوضع المناهج وتطويرها، وليس هناك مبان مدرسية فكل المباني التعليمية للحكومة استوطنها النازحون، فالمدارس الحالية مبانٍ استأجرها الناس ويحميها الحراس ولا يجد الطفل ظروفًا ملائمة للقراءة ومراجعة الدروس، أما الكهرباء فمن شركة أهلية محاسبة بالساعات وبفاتورة مرتفعة القيمة، وتتوقف المواصلات بسبب اندلاع حرب، أو تتخلف المدرسة أسابيع بتجدد المعارك في مكانها، وفي هذا الجو يتلقى الطفل الصومالي التعليم وبمناهج متنوعة من عدة دول عربية وأجنبية في ظل غياب إشراف الوزارة، فهو تعليم تحت النيران وثقافة فوق فوهات البنادق.

٤- عدم الانضباط وحرية البحث، فطفل الصومال لا يتوقف حتى يصل إلى هدفه.

٥- تباين المناهج، ففي تاريخ مدرسة واحدة تدرس سبعة مناهج من دول عربية وأجنبية.؟

الأطفال وعملية كسب الرزق:

بعد سقوط الحكومة واندلاع الحروب الأهلية، تعلم الطفل الصومالي الاعتماد على النفس والكفاح من أجل الحياة، وظهرت حرف تشبه حرفة الجمع والالتقاط. ومن أهم الأعمال التي يمارسها الطفل الصومالي في هذه الفترة الحرجة لسد حاجات الأسرة وحاجاته:

أ- بيع السجائر، والتجويل في المقاهي والنوادي، حيث يقوم الأطفال - دون الخامسة عشرة - ببيع السجاير في المقاهي والتجمعات.

ب- عملية جمع أشجار القات وبيعها للمقيمين، حيث يقوم طفل بجمع أشجار القات من سوق القات، ومجالس متعاطي القات ويجمع الأغصان والأشجار، فيبيع للرجال الفقراء بسعر رخيص.

---

(٤) عبد الرحمن محمود عبد القادر: التعليم النظامي في الصومال في القرن العشرين

(٥) علي شيخ أحمد أبو بكر (دكتور): حوار مع قناة الجزيرة ٧/ ٩/ ١٩٩٩.

وهـذه الحـرفة منتـشرة في العاصـمة ، حيـث يـتجمع مئاتِ الأطفال فيجمعون أغـصان وشـجيرات القـات في أسـواق القـات ، وينتظرهم الزبائن ، فيبيعون لهم ليـسدوا حاجـات أسرهم التقليدية . فهي حرف وأعمال اضطرت الظروف الطفلَ الصومالي إلى تعلُّمها وهي ثقافة في الجمع والالتقاط والصراع من أجل البقاء .

عـبد الله شـبيلي طفـل من أسرة فقيرة تسكن في أحد المباني الحكومية ، نزحت مـن أقاليم الجنوب ، كان يجمع القات من سوق البركة في مقديشو ، فيحصل يوميًا حوالـي عـشرة آلاف شـلن صـومالي ، ثـم يأتـي الـوالد في المـساء ، ويأخـذ مـنه مـصروف الأسـرة ، رغـم أنـه كـان موظفًا عاليًا عندهم . ولا يخلو هذا العمل من المخاطر ؛ بسبب هجوم المليشيات على القات .

ج- تلمـيع الأحذيـة : هـذه حـرفة يقـوم بها أطفال دون الخامسة عشرة ، ومعظمهم من أطفـال نـازحين ، الـراحل " ألمـن على أحمد " محسنًا يساعدهم في حرفتهم ، فصنع لهـم صـناديق صـغيرة ، واشترى لهم الورنيش وأدوات التلميع ، وكتب على كل صندوق (تسوُّل لا ، عمل نعم) ، ولكن بعد مدة اغتالته أيد غادرة .

الطفل الصومالي وثقافة غياب الحكومة:

الجـيل الـصومالي الذي وُلد بعد سقوط الحكومة الصومالية عام ١٩٩١م لا يعرف شيئًا عـن معنى الحكومة ونظام الدولة ، ولا يعرف الفرق بين المليشيات المسلحة والشرطة . ذكر أحـد الطـلاب مـن هرجيـسا أن بلديـة هرجيـسا وضـعت إشـارات المـرور في الـتقاطعات والـشوارع ، وبعـد أسـبوع كامـل كـان الأطفـال يـشاهدون ويتعجـبون من الضوء الأحمر والأخضر ووقوف السيارات وانضباط الناس .

وغـياب ثقافـة الحكـومة لـه أثـر بالـغ في تنـشئة الطفـل الـصومالي ، فلم يشاهد الطفل الـصومالي خـلال هـذه الفترة أي تليفزيون للوطن ، ما عدا الفضائيات العربية والأجنبية ، وقـناة في هرجيـسا ، وأخرى في مقديشو ، فالتليفزيون محدود البث والانتشار ، وكذلك لم يجد الطفل الصومالي نصيبًا بالإذاعة الصومالية ، فتنشئته الوطنية غير متكاملة .

كانـت لـوزارة التربـية والتعلـيم فـرقة موسـيقى ، لهـا دور في تنـشئة الأطفـال ، وكان تليفـزيون الوطن يبث أعمال الأطفال وأدبهم ، لكن كل الوسائل الإعلامية دُمرت صبيحة سقوط الحكومة .

فكـل مـا تلقـى الطفـل الـصومالي في هـذه الفـترة أهلي ، فالمستشفى أهلي والمدرسون أهليون ، والكهرباء من شركة أهلية ، والأمن خاص ، ومفروض على الأسرة أن تدافع عن نفـسها ، ولـيس هـناك وظائـف حكومـية ، بـل كـل يـسعى إلى كسب رزقه ، وليس هناك

مواصلات حكومية، حتى شركات الطيران والصرافة والاتصالات أهلية . يعني كل الخدمات العامة والخاصة أهلية، فالطفل الذي كانت تنشئته تحت هذه الثقافة تكوّن لديه شعور سلبي تجاه الحكومة لتخلّيها عن دورها، رغم أن بعض المفكرين والمثقفين قاموا بفتح مدارس أهلية . وحاولوا تعليم الأطفال معنى الحياة.

معاناة أطفال الشوارع:

يوجد في الصومال أطفال شوارع كغيرها من دول العالم، لكن في الصومال واجهتهم مشكلة خاصة . وهي عدم وجود مراكز ومؤسسات حكومية تقوم بتأهيلهم.

ويتركز معظم أطفال الشوارع في العاصمة والمدن الكبرى في المحافظات. ويعتمدون على أنفسهم في تحصيل قوتهم والدفاع عن أنفسهم من الآخرين. وكثير منهم فقدوا أطرافهم في الحروب وآخرون ماتوا بجرح نازف ، حيث فقدوا المراكز الصحية ومستشفى الحكومة، وتعودوا الإدمان وخاصة القات والسيجارة وغيرهما، وتحدث بينهم مشاجرات ومعارك باستخدام السكاكين، وينامون على الأرض وأمام الأكشاك والدكاكين، وأكبر مشكلة تواجههم خلال موسم الأمطار والشتاء ، فإذا اشتكى أحد المرض أو أصابه جرح لا يجد من يرعاه إلا أصحاب القلوب الرحيمة ، وهذا نادر.

وفي بيان أصدره مسئولون من هيئة رعاية أطفال الشوارع في العاصمة، نددوا بإهمال رجال الأعمال لأطفال الشوارع، وجاء التنديد بعد تأخر دعم رجال الأعمال. وذكر المسئولون أن رجال الأعمال والتجار كانوا يقدمون دعمهم لآلاف من الأطفال المتشردين في الشوارع والأسواق ، وذكروا أيضًا أن هناك مؤسسات أخرى تساند هؤلاء الأطفال.

وأطفال الشوارع هم من أسر اللاجئين ، والذين فقدوا والديهم ولم يجدوا من يرعاهم، أو لم يقدر والداهم على تربيتهم نتيجة لشدة الفقر والمحن.

حاولت بعض المؤسسات الخيرية تأهيل الأيتام ورعايتهم حتى لا يكونوا عرضة للشارع، ومن هذه المؤسسات مؤسسة الحرمين الخيرية ، والتي كفلت ٢٧٠٠ يتيم، وكان لها خمسة مراكز لتأهيل الأيتام منتشرة في المحافظات والعاصمة، وكفلت تغذيتهم وملبسهم وحضانتهم الكاملة ، وأقامت لهم مدارس.

وذكر لي أحمد نور عبد القادر، أحد مديري مراكز الأيتام لمؤسسة الحرمين الخيرية، أن المؤسسة كانت تقوم بكفالة الأيتام منذ ١٩٩٣ ـ ٢٠٠٢ ، وأنه كان كثير من أطفال الشوارع يحصلون على وجبة الغذاء في هذه المراكز، ولكن لسوء الحظ، أدرجت الولايات المتحدة الأمريكية مؤسسة الحرمين ضمن قائمة المؤسسات الإرهابية، فتوقفت الكفالة، وانتشر الأطفال من جديد في الشوارع، وكانت كارثة واجهت الشعب الصومالي الذي لا يستطيع كفالة أيتام الحرمين البالغ عددهم ٢٧٠٠ يتيم.

وقامت لجنة مساعدة الأيتام بالصومال (CATAS) بعد الحرمين ، وهي لجنة محلية تقوم بجمع أيتام الحرمين، فقامت بكفالة ١٧٩٥ يتيمًا من أيتام الحرمين، وهم في أمس الحاجة إلى من يكفلهم ، والباقون انضموا إلى أبناء الشوارع المتضررين وإلى أسرهم الفقيرة.

وذكر لي أحمد نور عبد القادر أنه مما كان يجرح قلبه حين رؤيته أطفالاً لا يخرجون من المراكز أيام الإجازة والأعياد لزيارة ذويهم، فكثير منهم ذكروا أنهم ليس عندهم أب ولا أم ولا أخوة، ولا من يلتحقون إليه. وبعد إغلاق مكتب الحرمين لم يخرج كثير منهم من هذه المراكز، وظلوا باقين دون رعاية حتى جاء بعض المحسنين من البلد.

ومن المثير جداً أن قناة **Horn Afrika** استضافت مجموعة من أطفال الشوارع في برنامجها (شئون اجتماعية)، وكان من بينهم محمد أحمد يوسف الذي انضم إلى أطفال الشوارع منذ أربع سنوات وطوال هذه المدة لم يرَ أسرته، وكانت أمه تبحث عنه في كل مكان، لكنها سمعت صوته من التليفزيون فأسرعت إلى مقر التليفزيون بعدما تأكدت أنه ابنها، ورأت ابنها (١٥ عامًا) تظهر على قسمات وجهه ملامح الجوع والضرر والجفاف فسالت دموعها.

وبعد مفاوضات بين محمد أحمد يوسف وأمه ، حضر مر مؤسسة الإذاعة والقناة، وقبل محمد يوسف أن يعود إلى منزل أمه ، ويبدأ حياة جديدة مع والديه، وخرج من البيئة الأولى وحياة الشوارع(٦).

وأكثر من هذه الأحداث والغرائب يحدث في الصومال.

ربع أطفال الصومال يموتون قبل الخامسة:

ذكرت منظمة طيبة الخيرية يوم الاثنين ٢٧/ ٨/ ٢٠٠٥م أن ربع الأطفال الصوماليين يموتون قبل أن يتموا عامهم الخامس، في أحد أسوأ معدلات وفيات الأطفال، والذي نتج عن سوء التغذية والأمراض. وقالت منظمة " أطباء بلا حدود" في بيان نشرته وكالة " رويترز " إن الأحوال الصحية في الصومال التي لا توجد بها حكومة مركزية منذ عام ١٩٩١ تدهورت إلى مستويات مروعة، وإن واحدًا من بين ١٠ أطفال صوماليين يموت فور ولادته، وإن ربع الناجين يموتون قبل أن يكملوا عامهم الخامس.

وذكر كولين ماكلر يفي رئيس بعثة المنظمة في الصومال لرويترز أن أغلب أطفال الصومال يموتون من سوء التغذية والأمراض التي تنتقل عن طريق المياه مثل الإسهال، وأضاف أن الأرقام التي تنشرها المنظمة هي أحد أسوأ المعدلات في العالم، كما أضاف أن

---

(٦) قناة **hornafrik**.

الحقيقة المفزعة هي أن الصومال ليست حتى في حالة حرب رسمية ، ولكن العنف بالغ الشدة أصبح جزءاً من الحياة اليومية ، والأثر على السكان مروع، وأُغرقت الصومال في فقر مدقع كان الأطفال أكثر المتضررين منه(٧).

وأن معظم الأمراض التي يعانيها أطفال الصومال جاءت بعد دفن النفايات النووية على ساحل الصومال ٣٣٣٣ كم، حيث لم تجد السواحل الصومالية من يحميها بعد سقوط الحكومة واندثار القوات البحرية. وقال نيك نوتال (الناطق باسم برنامج الأمم المتحدة للبيئة): إن هذه بعض المستودعات التي تحتوي على نفايات كيميائية ومشعة ومواد أخرى نظيرة كانت موضوعة على ساحل الصومال. وأوضح أن وكالات الأمم المتحدة العاملة في شمال الصومال رصدت بعض العوارض المرضية الناجمة عن تعرض السكان للإشعاع؛ مشيراً إلى أنه قد ظهرت لدى العروبيين مجموعة من المشاكل الصحية، مثل: النَّزْف من الفم والنزف الداخلي، كما ظهرت مشاكل جلدية غير اعتيادية، إضافة إلى مشاكل التنفس.

هكذا أصبح الطفل الصومالي أكثر أطفال العالم أمراضًا وموتًا، وتعلم ثقافة الأوبئة والموت، فهي أمراض غريبة؛ إذ ترى طفلاً يعاني من مرض السل بعد يومين من ولادته أو الشلل. ويشير الأطباء إلى أن تسربات من أشعة النفايات تصيب الأطفال خلال الحمل، وأكثر المستشفيات ازدحامًا في الصومال هي مستشفيات الأطفال. فهي أمر آخر. وثقافة موت مصنوعة تستهدف إبادة أطفال الصومال.

الإهمال العالمي للطفل الصومالي:

لم يعط العالم أي اهتمام للطفل الصومالي ، فهناك مئات من أطفال الشوارع ليس لهم حكومة ترعاهم، ومئات آخرون فقدوا ذويهم ولم يجدوا من يحتضنهم. ورغم وجود منظمات دولية وإقليمية ، فإن جهودهم تجاه الطفل الصومالي محدودة، لا تتجاوز تغذيته أحيانًا. وليس للطفل الصومالي نصيب في ثقافة الأطفال وأدبهم. وبعض الدول العربية فتحت مراكز للأيتام ومدارس نظامية وخلاوي؟ لحفظ القرآن الكريم ، وقدمت كل ما لديها من قدرة وإحسان، لكن الأمم المتحدة والدول الغربية لا تساهم بشيء ، بل إن بعض منظمات من الغرب تستفيد من غياب الحكومة ، وتقوم بتنصير أطفال الصومال ، وتوزع عليهم نسخًا من الإنجيل، رغم أن الشعب الصومالي مسلم بنسبة ١٠٠٪؛ لذا لم يجدوا فرصة لتنصيرهم، حيث إن الصومال بلد القرآن، يحملون على أكتافهم مصحفًا ومكتوبًا على ألواح وجذوع الأشجار، وحتى عندما توقفت الدراسة لم يتوقف تعليم القرآن الكريم في الادكسي، ورغم كل ذلك لم يجد الطفل الصومالي ما يتوقع من العالم في هذه المحنة الإنسانية التي يعيش فيها.

---

(٧) وكالة الأنباء الإسلامية.

تُعد ظاهرة التنشئة الاجتماعية من الظواهر القديمة والمستمرة في المجتمع البشري بوجه عام، فلا يخلو منها مجتمع مهما بلغت درجة بساطته أو تعقدت، ومهما كانت رتبته في سلم الحضارة(٨).

فالتنشئة الاجتماعية في الصومال كانت تنشئة تقليدية قائمة على القيم والعادات الصومالية والتنشئة العائلية، ولكن بعد سقوط الحكومة شهدت الصومال ظاهرتين من التنشئة الاجتماعية:

أ- التنشئة الاجتماعية في الحروب والأزمات.

ب- التنشئة الاجتماعية في المهجر، حيث تشرد أكثر من مليون أسرة إلى دول عديدة في المهجر، وتلقَّى الطفل الصومالي ثقافة مزدوجة: ثقافة الأسرة وثقافة البيئة. وليس هناك ضمان لحفظ هويته وانتمائه القومي والثقافي، وتعددت انتماءات الطفل الصومالي خلال وجوده في المهجر، وفقدوا الولاء الوطني والقومي، وظهرت تعددية (أنا) أنا صومالي، أنا أمريكي، أنا صومالي بريطاني أنا بريطاني، صومالي، أنا سويدي صومالي، أنا صومالي سويدي.

يعني أن كل طفل صومالي في المهجر انتماؤه الأول (صومالي) وانتماؤه الثاني (الأجنبي).

والانتماء حاجة نفسية طبيعية لدى الفرد، ولكنه شأن غيره من الحاجات النفسية لا يتحقق تلقائياً، وفي كل الظروف، وتلعب عملية الانتقام دوراً هاماً في تشكيل جماعات الانتماء وتبلور هويتها وتكوين شخصية الفرد وتحديد مصالحه.

وفي ظل الحروب الأهلية تعلم الطفل الصومالي ثقافة الانتماء المتعدد، ولم يصل حتى الآن إلى تحديد الانتماء القومي.

يميل الاتجاه الشائع عند الحديث عن الانتماء إلى ترجيح فكرة أن الانتماء أمر لا يمكن فرضه إجباراً، بل إنه موقف يتخذه الفرد اختياراً، إلا أن ثمة اتجاهاً آخر يقصر مصطلح الانتماء على تلك العلاقة الرسمية المفروضة بحكم الميلاد، والتي لا يترتب عليها بالضرورة ذلك الإحساس بالتوحد مع الجماعة. فأطفال المهجر تواجههم تنشئة اجتماعية واكتساب ثقافة تبعدهم عن انتمائهم القومي. ويوجد في أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية ونيوزيلندا وأستراليا مئات الآلاف من الأسر تلقَّى أطفالهم تنشئة غير تنشئتهم الأصلية.

---

(٨) قدري حفني.

وتحدثنا فيما سبق عن الوضع العام للطفل الصومالي في البلد، وفي هذا الصدد نلقي الضوء على أطفال المهجر.

أطفال المهجر وثقافة الانتماء:

يروي الكاتب الصومالي إبراهيم صالح المقيم في الدنمارك قصصًا وحكايات عن أطفال المهجر فيقول: " لا يُستهان بالمشاكل التي تحدث من أطفال الصوماليين المقيمين مع أسر غير صومالية" ، كان يوم الجمعة صليت صلاة الجمعة في جامعة أودنيس Odense بالدنمارك ، مررت على سوبر ماركت يسمى .O.B.S لأشتري منه بعض الحاجات، فرأيت طفلاً صوماليًا مع أسرة دنماركية ، فطلبت من الأسرة أن يسمحوا لي أن أتحدث مع الطفل فسمحوا لي، ثم سألت الطفل: هل أنت صومالي؟ فأجابني بـ Jeg Ved Det Ikke Hvad DusNakker، وهي كلمات دنماركية معناها: " لا أعرف ما تقول. فعرفت أنه لا يعرف اللغة الصومالية ، فسألته باللغة الدنماركية: هل أنت صومالي؟ فذكر لي أنه صومالي ، وعمره ١١ سنة ويعيش مع هذه الأسرة الدنماركية ، ويدرس بمدرسة لا يوجد فيها صوماليون، وجاء إلى الدنمارك وعمره ٣ـ٤ سنوات ، وسألته عن أسرته فذكر لي أنهم في نفس المدينة Odense ولا يُسمح له أن يزورهم.

فسألته: لماذا لا تزور أسرتك؟ فلم يجب وأدار رأسه ، ويبدو أن الحكومة الدنماركية سلمته لهذه الأسرة الدنماركية ، ويحدث هذا كثيرًا.. وخلال حديثي مع الطفل فاضت مني الدموع وكنت أفكر في مستقبله ، وكانت تبدو منه معاناة ، وأنه يحتاج إلى أن يعيش مع أسرته، ويحدث في الدنمارك أن أسرًا عديدة تأخذ منهم أطفالهم وتسلمهم الحكومة لأسر دنماركية لتنشئتهم.

وحدث في مدينة أودنيس Odense أن الحكومة أخذت طفلين من أسرتين صوماليتين ، ويعيشان حتى الآن مع أسرة دنماركية، ورأيت في الدنمارك طفلاً صوماليًا يمشي وحده، ذكر أن أسرته تعيش في الصومال وسلمت ٥٠٠٠ دولار لسمسار ، فأخذه إلى الدنمارك بطريقة غير شرعية، ويعيش الآن وحده بلا عائلة، مع أسرة دنماركية ، ويوجد في مطار توين أطفال دون العاشرة بلا أسرة، فتولت الحكومة أمرهم(٩) .

في شهر أغسطس ٢٠٠٢ م، علمت أن عدة أسر صومالية آوتهم الحكومة في جزيرة (FYN) بالدنمارك ، معظمهم نساء وأطفال، وكان غرض سفري معرفة حقائق تلك العائلات ومعيشتهم ، وحاولت أن أعرف عددهم والقرى التي سكنوها ، لكن لأسباب شرعية لم يمكن لي ذلك فسافرت إلى محافظة Sudbjeers بعدما علمت أن فيها أسرة

(9) www.somal.net

صـومالية. هـذه المحافظـة تقـع جنـوب جزيرة Fyn ويعيش فيها ٣٥٠٠ أسرة، ومن بينها أسـرة صـومالية، أم وأربعـة أطفـال، زرت منـزلهم وقفـت عـند بـوابة المنزل، فتح طفل صغير، رحبوا بي وقدموا لي الضيافة المعروفة لدى الصوماليين، فبدأت الأم الحديث: "لا نعـرف شـيئًا عـن اللغـة والعـادات، ولا يُـسمح لنا بالانتقال إلى المحافظات الأخرى التي يـوجد فـيها الـصوماليون إلا بعـد ثـلاث سـنوات، ولا يمكن أن نعيش في هذا الضيق هذه المدة".

ويروي الكاتب محمد سمتر سويان مشكلة اللغة عند أطفال المهجر:

وقـال في حـوار مع موقع صومال نت Somalianet.com بضرورة تعليم اللغة الصومالية للأطفـال الـذين ترعـرعوا في المهجر أو ولدوا فيه، وينبغي أن يحس الطفل بأن له لغة أمًّا لها جذورها، وأن له لغة لآبائه وأجداده، وتعليم اللغة للطفل أمر ضروري، فهي تبني قوميته ووعـيه الـثقافي. تذكـرت في صـباح باكـر وأنـا في مكتبه في السويد، جاءتني بنت صومالية صـغيرة وذكـرتني أنهـا لـم تجـد في المكتـبة أي كـتاب مكتوب بلغتها الأم، وذكرت أن جميع التلامـيذ في الفـصل في المكتبة يأخذون كتبًا منشورة بلغتهم الأصلية، وعندما أسأل المدرِّسة تقـول: أنـا متأسـفة، لـيس عـندي كـتاب مكـتوب بلغـتك، وأضافت البنت: حتى لو وجـدت كـتابًا مكـتوبًا بلغـتي لا أعرف قراءته، فهذا الإحساس وأكثر منه يشعر به أطفال المهجر.

وحـدث في أمـريكا أن طفـلاً صـوماليًّا كـان يـدرس بمدرسـة أمـريكية وكان هو وحده الصومالي والأفريقي، فسأله الطلاب: من أية جنسية أنت؟ فقال: أنا أمريكي، فقالوا له: أنت لست أمريكيًّا. فذهب إلى والده وذكر القضية، ولكن لم يعِ الأب مشكلة تحدِّي هوية ابـنه، وتكررت معه المـسألة، وطلب منه بعض الطلاب أن يذكرَ جنسيته، وفي اليوم التالي قـال الطفل لوالده: نحن لسنا مثل البيض الأمريكيين ولا الأمريكيين الأفريقيين، ولا يوجد مـن تـشبه بـشرته بـشرتنا في المنطقة لأن الصوماليين من سلالة حامية. فطلب من الوالد أن يـرى مـن يشاركه في البشرة، فأخذه والده إلى الصومال فرأى أن الـسكان كلهم مثله فبكى، وقال لوالده: لماذا كنت تعيش في أمريكا وهذا الشعب يشبهنا؟

تتوقف تنشئة أطفال المهجر عند:

- ضياع اللغة الصومالية والعربية.
- عدم تعلم العادات والتقاليد الصومالية وتعلم عادات أجنبية.
- تبايـن في ثقافـة الأطفال وأدبهم، فكل واحد يحمل ثقافة البلد الأجنبي الذي يعيش فيه.
- تعلـم كـثير مـنهم عقـيدة ثقـافية، حيـث لم يجـدوا حرية تامة، بل كانوا مع طلاب أصليين ينظرون إليهم نظرة سخيفة، وبعضهم فقدوا انتماءهم وحملوا الثقافة الأجنبية، وكثير منهم تلقوا رعاية كافية من أسرهم ولم يحدث لهم أي تحول اجتماعي وثقافي.

أطفال عادوا من المهجر:

رغـم وجـود تحـولات اجتماعـية في أبـناء المهجـر وضـياع اللغـة والعادات لدى أطفال المهجر، فإنه توجد عائلات عديدة عادت من المهجر لإنقاذ مستقبل أبنائهم وتوعية انتمائهم القومـي والـديني، وتعتـبر جمهـورية مـصر العربية المقر الأول للعائدين من المهجر، حيث تصعب العودة إلى الصومال لأسباب أمنية، فاختاروا القاهرة موطنًا لهم.

أحمد عبد الله، طفل صومالي عائد من كندا عمره ١٢ عامًا، سألته: ما الفرق بين مصر وكـندا؟ قـال إنـه تعلم هنا اللغة العربية والتربية الإسلامية، ومعظم العائلات إذا سألتهم: لماذا اخترتم مصر عن الدول الأخرى؟ يجيبون: إن غرضهم تربية أولادهم، وأنسب مكان لتربيتهم هو جمهورية مصر العربية؛ لكونها بلد الأزهر الشريف ولمعرفة الصوماليين بمصر.

مستقبل ثقافة الطفل الصومالي:

في ظـل هـذه الظـروف القاسـية وغياب التنشئة الاجتماعية للطفل الصومالي. وفي ظل الإهمال الحكومي والدولي في رعايته، يبدو أن مستقبل ثقافة الطفل الصومالي تحدد التنوع في سـلوكه الفـردي نتـيجة التغيرات السيكولوجية واكتساب ثقافة الحروب والنزاع، فينشأ تنـشئة لا إراديـة، ويمكـن أن يحـدث تباين في الانتماء القومي نتيجة تنوع الانتماءات لأبناء المهجـر وحمـل ثقافـات متنوعة (حسـب البلدان) تسبب في المستقبل صراع الثقافات وإهمال ثقافة الوطن.

رغـم أن معظـم الأسر تحاول تعديل سلوك أبنائها حين انتقلت إلى الدول العربية لتعليم الأولاد القـرآن الكـريم واللغـة العـربية، مـثل القاهـرة، فهـي تمـثل نمـوذجًا للعائدين من المهجـر، وبعض الأسر تعود إلى الوطن في الصيف؛ ليتلقوا ثقافة الوطن الأصلية، والولاء الـديني هـو المعـيار الأصلي لانتماء الطفل الصومالي. ورغم كل ذلك، فإن المستقبل يبشر بثقافة متنوعة للطفل الصومالي.

التوصيات:

إن ثقافـة الحـروب لا تـدوم علـى أمـة بعيـنها، بـل تنتـشر وتتسرب نحـو المجتمعات الأخرى، وتؤثر على تنشئة أطفالهم وثقافة مجتمعهم؛ لذا ينبغي أن:

١. نعطي الاهتمام والرعاية لأطفالنا في مناطق الحروب والنزاعات.
٢. نضع ثقافة بديلة عن ثقافة الحروب لنوجد أدبًا لأطفالنا في الحروب.
٣. نتمنى من المجلس العربي للطفولة والتنمية أن يساهم بمشروع تأهيل الأطفال المسلحين في الصومال.
٤. نأمـل مـن المجلـس العربـي للطفـولة والتنمـية أن يعطـي الاهـتمام والـرعاية لأطفال الصومال في ظل ظروفهم الصعبة.

المراجع:

١ . قدري حفني، الطفل العربي والانتماء القومي ، جامعة الدول العربية .

٢ . قدري حفني، التنشئة السياسية للطفل العربي ، رابطة الإحصائيين النفسيين المصريين.

٣ . إبراهيم جميل بدران ، التنشئة والتعليم ، ملحق مجلة الأزهر .

٤ . عبد الرحمن محمود عبد القادر ، التعليم النظامي في الصومال في القرن العشرين .

٥ . موقع الجزيرة www.aljazeera.net

٦ . موقع إسلام أون لاين www.islamonline.net

٧ . موقع إذاعة www.hornafrik.com

٨ . موقع www.somalitalk.com

٩ . موقع www.somalinet.com

١٠ . موقع وكالة الأنباء الإسلامية .

١١ . مقابلات .

تحديات الهُوِيَّة الثقافية للأطفال

مع التركيز على أطفال المَهْجَر

أ . د . ثروت إسحاق (*)

مُقَدِّمَة :

يُقصَد بالهوية الثقافية للأطفال إحساس الأطفال بالولاء للمجتمع الذي يعيشون فيه ولنسق القيم الذي ينتمون إليه وتنتمي أسرهم له .

ويرى البعض أن تناول قضية الهوية الثقافية للأطفال قد اتخذ صياغات مختلفة رومانسية وتعصبية وقانونية وأكاديمية . وإن بيان المكسيك سنة ١٩٨٢ قد أكد على تفعيل الهوية الثقافية ، وعلى أهمية الاستعانة بوسائل الاتصال المختلفة؛ لتأكيد الهوية الثقافية .

وقد نصت الفقرة (ج) من المادة ٢٩ ـ المُتضمَّنة في اتفاقية حقوق الطفل التي دخلت حيز التنفيذ في الثاني من سبتمبر سنة ١٩٩٠ ـ على ضرورة تنمية احترام الهوية الثقافية للطفل ولغته وقيمه الخاصة، والقيم الوطنية للبلد الذي يعيش فيه، فضلاً عن البلد الذي ينشأ فيه (في الأصل) .

والفقرة (د) من المادة نفسها تنص على إعداد الطفل بروح الصداقة والتسامح بين الجنسين، كما نصت المادة ٣٠ من الاتفاقية على أنه لا يجوز حرمان الطفل المنتمي للأقليات الإثنية أو الدينية من هويته ، ولا يجوز منعه من الحق في التمتع بثقافته الفرعية وممارسته لشعائره أو استعمال لغته الخاصة .

ومن هنا، فإن الهوية الثقافية تنطوي على عناصر متفاعلة ، كما أنها مرنة، وتتصل بالماضي والحاضر والمستقبل، وهي تتضمن التأكيد على " النحن " دون أن تعني الاستعلاء على الآخر، فالتمسك بالهوية يعني في الوقت نفسه احترام ثقافة الآخرين والتسامح معهم [1] .

(*) أستاذ علم الاجتماع ـ كلية الآداب ـ جامعة عين شمس .

(١) هادي نعمان ، مجلة الطفولة ، ٢٠٠١ ، ص١٥٠ ـ ١٥٥ .

وتشارك المؤسسات الاجتماعية المختلفة في تشكيل الهوية الثقافية، فالأسرة والمدرسة ودور العبادة وأساليب الاتصال الجمعي تسهم جميعًا في غرس الهوية الثقافية، ومن هنا فإن البعض يحذر من الغزو الثقافي في جميع تجلياته، وبشكل أدق ذلك الغزو الموجَّه للأطفال، فوسائل الإعلام الجماهيري وقنوات البث الفضائي خاصة والوسائط الاتصالية الأخرى الوافدة هي التي تشكل بيئة الطفل الفعلية ، والتي تزخر بدورها بالعنف والجنس والدعوة للحرية ، غير أنها تملك بدورها القدرة على تشكيل ذهنية وشخصية الأطفال وتوجيهها؛ نتيجة لانشغال الآباء عادة وتقلص دور الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية والثقافية، فالقدوة التي كان الآباء يمثلونها قد تضاءلت قوتها ، وأصبح البطل هو المذيع ولاعب الكرة والموسيقي وغيرهم، وهكذا ازدادت حدة الصراع بين الأجيال حتى (في جيل الأطفال)؛ نتيجة للاحتكاك ببرامج خاصة بمجتمعات أخرى لها ثقافاتها المختلفة، وأصبحت مفاهيم الشرف والأمانة والتعاون والخلق القويم تختلف بحسب طبيعة التوجيه الأسري والمدرسي والإعلامي(٢) .

واللافت للنظر ـ كما يذكر علواني ـ أن العديد من الأطفال والمراهقين يقضون جُلَّ وقتهم مع الألعاب والتسالي التي تنتجها شركات عالمية؛ مما يؤثر على قيم ومفاهيم الأطفال في العديد من البلدان العربية؛ حيث تطرح هذه الألعاب الأساليب المميزة للثقافة الأمريكية، ولم يعد الأمر مقصوراً على الأجهزة الموجودة داخل بيوتنا وحَسْب ، بل إن محلات الألعاب الكمبيوترية تنشأ في الأحياء المختلفة في مدننا العربية ، كما أن الأغذية والثياب وغيرها تشكل بدورها مجالاً خصبًا للفهم الاستهلاكي الغربي ، إذ إن الدمية "باربي" وشطائر الهامبورجر، وأزياء فيرزاتشي ونظارات ريبان والهاتف المحمول، وغير ذلك من سلع ومنتجات تنتشر بسرعة ويتحمس أطفالنا لها؛ مما يؤثر بمرور الوقت على هويتهم واتجاهاتهم(٣) .

وسنعرض أولاً للجاليات العربية في الخارج ، ثم لمفهوم الهوية الثقافية للطفل العربي، ونتناول بعد ذلك أزمة الهوية الثقافية للطفل في المَهْجِر ، ثم نعرض كذلك لطريق الخروج من الأزمة فالتوصيات.

أولاً: الجاليات العربية في الخارج:

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، ازدادت حاجة السوق الأوروبية إلى اليد العاملة الأجنبية؛ لإعادة بناء أوروبا؛ حيث تنامت معدلات الهجرة من دول المغرب العربي الثلاث (تونس والمغرب والجزائر) إلى فرنسا، وكان الذكور يشكلون الجزء الأكبر من

---

(٢) عبد الرحمن الغريب ، مجلة الطفولة والتنمية، ٢٠٠١، ص ١٢٩ ـ ١٤١ .
(٣) عبد الواحد علواني ، مجلة الطفولة ، ٢٠٠١، ص ١٦٥ – ١٧٢ .

المهاجرين بحثاً عن العمل ، أما النساء والأطفال فكانوا يمكثون في الوطن الأم حتى تستقر أوضاع الرجال، كما كان يسمح للمقيمين بالخارج بالحفاظ على روابط وثيقة ببلدان المغرب العربي، وبعد استقلال الجزائر ارتفعت أعداد الأسر المتجهة إلى فرنسا وبخاصة منذ بداية السبعينيات. أما بالنسبة للمهاجرين من الشام، فقد اتجهوا إلى أمريكا الشمالية بغرض تحسين مستوى المعيشة ، واستمرت هذه الموجات السكانية حتى عشية الحرب العالمية الثانية؛ حيث تشكلت هناك جالية عربية كبيرة امتهن معظم أرباب الأسر فيها مهنة التجارة.

وتُعد مصر أكبر الدول العربية من حيث حجم السكان فيها، وقد اتجهت أعداد كبيرة من المهاجرين المصريين إلى الخارج للولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا وبريطانيا، فضلاً عن باقي الدول الأوروبية وكذلك البرازيل في أعقاب هزيمة ١٩٦٧ وحصلت هذه الشرائح على حق الإقامة الدائمة في بلدان المهجر، وشكلوا بدورهم لأول مرة الجيل الأول من المهاجرين في الخارج.

وفي منتصف السبعينيات، أوقفت بعض الدول الغربية عملية استقبال المهاجرين (من بينها فرنسا وألمانيا) ، في الوقت الذي فتحت فيه الولايات المتحدة الباب لتيارات الهجرة من العديد من البلدان العربية.

كما هُرِعَ بضع مئات من الشباب إلى بلدان وسط آسيا وبلدان شرق أوروبا في أعقاب انهيار الاتحاد السوفييتي ، وبعد انحسار الشيوعية في أعقاب تبعية هذه البلدان للاتحاد السوفييتي ورغبتها في الاستعانة بشباب العالم الإسلامي والعودة لأحضان الدين. وقد ازدادت معدلات المهاجرين المصريين خلال الثمانينيات. وبينما لا تتوافر أرقام دقيقة لأعداد المهاجرين لأوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا ، فإنه مما لا شك فيه أن هذه الأرقام قد تنامت باطّراد خلال النصف الثاني من القرن العشرين(٤) كما أن البلدان التي استقبلت العمالة العربية - كألمانيا على سبيل المثال - قد اتسع صدرها لاستقبال المزيد ، حتى بلغ عددهم سنة ١٩٧٣ نحو ٤ ملايين أجنبي ، معظمهم من الأتراك والعرب . في مقابل حوالي ٧٠٠ ألف سنة ١٩٦٠ . ورغم الحظر الذي فرضته ألمانيا منذ سنة ١٩٧٤ ، فإن معدلات الهجرة إليها قد ازدادت ، نتيجة لنزوح أفراد الأسر ليلحقوا بمن سبقوهم(٥).

وقد تراوحت تقديرات أعداد المصريين في مطلع الثمانينيات على سبيل المثال بين ٧٠٠ ألف مهاجر، ومليون ونصف المليون(٦).

(٤) محيي الدين ، في المؤتمر الإقليمي ، ١٩٨٨ ، ص٣٩٠-٣٩٥.
(٥) الهنيدي وحسين ، في المؤتمر الإقليمي ، ١٩٨٨ ، ص٣٠٩-٣١٥.
(٦) قارن نبيل خوري ، محرر ، ١٩٩١ ، ص١٠٢ ، محيي الدين ، المقال السابق ، ص ٣٩

وقد أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية سنة ٢٠٠٤ ـ الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي والصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي ـ إلى ارتفاع أعداد المهاجرين للولايات المتحدة الأمريكية ـ بمن فيهم الطلاب ـ قبل أحداث سبتمبر ٢٠٠٢(٧).

وتكمن المشكلة الرئيسية هنا في أن الأعداد الفعلية للأسر العربية المهاجرة للخارج (وبخاصة لأوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا) غير محددة، فالسفارات والقنصليات العربية بالخارج ليس لديها بيانات تفصيلية عن رعاياها في هذه الدول، وعناوينهم، ومحالّ إقامتهم، وطبيعة المهن التي يعملون بها، ودخولهم الفعلية، وعدد أولادهم بحسب فئات السن والنوع، وطبيعة المشاكل التي يتعرضون لها ويتعرض لها أولادهم في المهجر. غير أن هناك عدة أساليب اتبعتها بعض البلدان العربية لمتابعة رعاياها. ومن أمثلة هذه الأساليب نظام الملحقين الاجتماعيين الذي اتبعته تونس؛ بقصد إعلام المهاجرين بما يهمهم من معلومات، ومد الدولة بالمعلومات المتعلقة بهم، مع مساعدتهم على تحقيق أهدافهم، ومد الجسور بينهم وبين مجتمعهم الذي وفدوا منه.

غير أن الأمر الذي لا شك فيه يتبدّى في عدم وجود سياسة اجتماعية معلومة لرعاية جيل الأبناء وربطهم بالوطن الأم(٨).

ويرى البعض أن أحد أبرز تيارات الهجرة العربية يتمثل في التيار الوافد من دول المغرب الثلاث (تونس ـ الجزائر ـ المغرب)؛ حيث اتجه أساسًا إلى فرنسا. وقد مرت الهجرة بعدة مراحل، تمثل أولاها في الفترة الفاصلة بين الحربين العالميتين: الأولى والثانية، وكان الدافع لها تدنّي الأحوال في دول المغرب العربي وبروز طلب السوق في المجتمع الفرنسي لعمالة وافدة، وكانت معدلات المهاجرين محدودة.

ثم جاءت المرحلة الثانية في أعقاب الحرب العالمية الثانية بعد انتصار الحلفاء، ومحاولة بناء فرنسا بعد هزيمتها وسقوطها في يد هتلر؛ حيث ازداد عدد المهاجرين إلى فرنسا من المزارعين الأميين والحاصلين على مستويات تعليمية بسيطة ممن نزحوا إلى فرنسا للعمل في إعادة بناء فرنسا بعد الحرب؛ حيث عملوا بأية مهن لقاء أجور زهيدة.

وكان الرجال في المرحلتين الأولى والثانية يشكلون القطاع الأكبر من المهاجرين المغاربة، بينما ظل الأطفال والنساء ينتظرون في مسقط الرأس. ثم ظهرت المرحلة الثالثة بعد استقلال الجزائر في حقبة السبعينيات، وشكلت الأسر الراغبة في أن تلحق بأربابها القطاع الرئيسي في هذا التيار، خاصة بعد أن أصدرت فرنسا في منتصف عقد السبعينيات (من

---

(٧) هاجر كامل، مجلة الطفولة، ٢٠٠٤، ص ٢٣٣، ٢٣٢.
(٨) ثروت إسحق، مجلة الطفولة، ٢٠٠٣، ص١٠٣، ١٠٤.

القرن الماضي) قوانين هدفها الحد من نزوح المهاجرين إليها مع تشجيع التجمع العائلي برفقة أرباب الأسر المهاجرين؛ حيث بدأت مرحلة الاستقرار في المجتمع الفرنسي.

وقد أدى لَمُّ شمل الأسر، حتى وإن كان أربابها في أدنى مراتب السلم المهني، والحصول على مسكن، حتى وإن كان وضيعًا، وتعليم الأولاد تعليمًا غربيًا إلى اعتبار تجمُّع غالبية الأسر المغربية في فرنسا محاولة فعلية للاندماج في هذا المجتمع الغربي والتعايش مع ثقافته التي تخالف بالقطع ثقافة مجتمعاتهم الأصلية[٩].

ثانيا: الهوية الثقافية للطفل العربي:

لفظ الهُويَّة مشتق من أصل لاتيني، ويعني أن الشيء هو نفسه Sameness أو الشيء الذي هو ما عليه، فهو الماهية essence والجوهر، بينما تعني هوية الفرد ذاتيته وكيانه المتميز عن غيره من البشر. وقد انشغل الفلاسفة العرب من أمثال الجرجاني والفارابي وابن رشد بالمفهوم، وكذلك اهتم سارتر من فلاسفة الغرب بهذا المفهوم، كما انشغل بتأصيله علماء النفس من أمثال جورج جروديك، وبالنت، وأريكسون، وصموئيل بيكيت. بينما ركز العالم إريك فروم على علاقة الهوية Identi بالارتباط بالغير Relatedness والتجذر Rootedness ، وهو يؤكد على أن مشكلة الإحساس بالهوية تنبثق من ظروف الوجود الإنساني[١٠].

وتشير الهوية الثقافية Cultural Identity إلى وعي الشعب بذاته وإلى تمايز ثقافته عن الثقافات الأخرى؛ حيث يتبلور هذا حول تاريخ وجغرافية المجتمع وخصوصيته الاجتماعية والاقتصادية، ولا ينفي هذا وجود هوية ثقافية فرعية ترتبط بالدين والمجتمع المحلي والبيئة المحلية الخاصة بالمنطقة التي يعيش فيها مع أسرته وأقرانه.

وقد حافظت اللغة العربية على استمرارية أمة عربية لها امتدادها الجغرافي وتاريخها المشترك. ويؤكد عيد أن الهوية الثقافية العربية هوية شكلتها ثوابت جغرافية وتاريخية وتراث ثقافي تَراكَم عبر السنين.

بل إن قرطبة وصقلية والأندلس كانت معابر حضارية نقلت الحضارة العربية إلى الغرب الأوروبي، وانتفعت من ترجمة التراث الغربي بعامة والإغريقي بخاصة، واستفادت منه في دعم تراثها الحضاري المجيد.

ويرى عالم الاجتماع العربي حليم بركات[١١] أن اللغة العربية هي محور الانتماء

---

(٩) عوض توفيق، مجلة الطفولة، ٢٠٠٣، ص ١١٢ ـ ١١٣.
(١٠) محمد عيد، الطفولة ٢٠٠١، ص١٠٩ ـ ١١٧.
(١١) بيروت، ١٩٩٨، ص ٣٤ ـ ٥٤.

والإحساس بالهوية، وقد ناقش المقولات التي قدمها بعض الثقات أمثال ساطع الحصري الذي أكد على دور اللغة في غرس الهوية، فقد سكبت عقول العرب في قالب واحد، وجعلت منهم أمة واحدة غير أن اللغة تتأرجح بين الفصحى والعامية، ومن هنا فإنها وحدها لا تشكل هوية. ثم إن هناك محور الدين الإسلامي الذي اتفق بعض الثقات على إبراز دوره المحوري، من أمثال رشيد رضا وشكيب أرسلان، وإدمون رباط، وقسطنطين زريق والدوري وغيرهم، رغم ظهور النعرات الطائفية في الوطن العربي، كالسنّة والشيعة والدروز والزيدية والعلوية والشافعية والمهدية والختمية وغيرها؛ حيث عمد الاستعمار - قديمًا وحديثًا - إلى إثارة النعرات الطائفية، بينما عبر شعار ابن باديس " الإسلام ديننا والعربية لغتنا . . . إلخ " عن دور الدين الفعال في توحيد الوطن العربي. وهناك محور الانتماء الحزبي والإقليمي الذي يتمثل في حركات واتجاهات إقليمية كالبعث والقوميين والإخوان وغيرهم، فإن الولاء الإقليمي لا يتنافى عادة والولاء القومي، بل إن الولاء القَبلي في بعض المناطق كالجزيرة العربية وغيرها لا يتعارض والهوية الثقافية العربية التي لها اليدَ الطُولَى في خلق التراث المشترك.

وقد تُثار قضية الولاء الإثني Ethnic كما هو الحال بالنسبة للبربر والأكراد وقبائل الجنوب في السودان، ومع أن هناك انتماء عربيًا عامًا أبقى على شعلة الوحدة العربية متقدة فهذه الانتماءات التقليدية قد تتعارض معه، وقد استغلت القوى الاستعمارية لمصلحتها - ولا تزال - هذا الوضع؛ لإضعاف شعلة الهوية الثقافية في العالم العربي.

وينتهي بركات إلى أنه من الواجب أن ننظر إلى مسألة التجانس والتنوع في الهوية الثقافية العربية من خلال التركيز على وجود ثقافة مشتركة ومتنوعة في المجتمع العربي، يسودها التكامل؛ نتيجة لوحدة التجربة التاريخية، مع حشد القوى للوقوف بإصرار في مواجهة التحديات، وإن الهوية قد تبلورت نتيجة للتفاعل الخلاق مع الحضارات الأخرى.

ويرى علماء النفس والاجتماع أن الهوية الثقافية للأطفال تتشكل بعد سن الثالثة، من خلال علاقة الطفل الثنائية مع الأم ثم الأب والأشقاء فالعائلة الموسعة تدريجيًا، بينما يشكل الانتماء للمسكن والحي والمجتمع المحلي الحلقات اللاحقة لتحديد الهوية، فتظهر " النحن " من خلال انتماء الطفل إلى جماعات أخرى. ويتم الانسجام بين الهوية الضيقة والهويه الوطنية بعد السادسة، من خلال العبور إلى دائرة الوطن في جغرافيته الواسعة وتاريخه وجماعاته وتنظيماته نتيجة للوعي بالتاريخ والالتزام بالأنظمة والقوانين والمناخ الاجتماعي والثقافي؛ مما يشكل نظرته إلى ذاته والجماعة والكون عن طريق الوسائط الثقافية المتاحة(١٢).

---

(١٢) المجلس القومي للطفولة، ١٩٩٤، ص ٣٣٨، ٣٣٩.

ومشكلة الطفل العربي المهاجر تتمثل في الهوة التي تحدث بين تكوُّن الهوية بمعناها " العربي " والهوية بمعناها الغربي ، التي يُفترض فيها أن يندمج مع المجتمع الذي يعيش فيه في المهجر ، فيتمثل assimilate السياق الثقافي والمناخ القيمي الذي يوجد بين وسطانيه(١٣)

وفي هذا السياق يشير عوض توفيق(١٤) إلى قضية هامة تتمثل في أنه رغم أن الأطفال المغاربة في المهجر يندمجون في البلد المستقبل (فرنسا)؛ نتيجة تعايشهم مع زملائهم من الفرنسيين في المدرسة، وتلقي ذات التعليم، وتعرضهم لنفس وسائل الإعلام التي تبث باللغة الفرنسية؛ فإنهم يبقون رغم ذلك مرتبطين بأصولهم الثقافية التقليدية؛ بفضل التنشئة الأسرية والتي تجد تعبيرها في اللغة والدين والعادات والتقاليد. ويضيف الكاتب أن هذا الوضع يخلق إحساساً بعدم الاطمئنان؛ إذ إنهم يعيشون حالة من التمزق بين ثقافتين: ثقافة الأسرة، وثقافة المجتمع.

وهذا ما دعا محمود قاسم في مقاله عن "الأطفال العرب في أدب المهجر ـ فرنسا كنموذج"(١٥) إلى أن يتحدث عن ثلاثة أجيال: الجيل الذي هاجر إلى فرنسا في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات وأفراده هم الذين نزحوا فُرادَى وشيئًا فشيئًا قرروا البقاء في المهجر وسعوا لاستجلاب أسرهم، وزوجاتهم، وأبناء قبائلهم بهدف الاستقرار في المهجر، كما قام بعضهم بالاقتران من بنات هذا البلد ، وهكذا ظهر ما يُسمى بالجيل الثاني من المهاجرين، ثم ولد في المهجر الجيل الثالث الذي صار حائراً بين ثقافة الآباء والأجداد، وبين ثقافة الوطن الذي يعيشون فيه ولا يعرفون غيره.

وينتهي قاسم من دراسته بنتيجة مؤداها أننا نرصد وطنين للطفل، والأمر اللافت للنظر هنا يتمثل في أن الطفل ينتقل من أحدهما إلى الآخر، إلا أن اللغة لا تشكل له أي عائق ولا الدين أو القيَم ، فقد أخذت الأسر عاداتها إلى فرنسا، ولم تتغير هذه القيم كثيراً خاصة في الأحياء التي يسكنها العرب، ومن هنا تأتي مشكلة ازدواجية الثقافة في المهجر، وهي قضية معقدة يراها البكاي أحمد(١٦) أنها تولد تناقضات يعيشها الطفل والشاب الأوروبي المغربي على سبيل المثال؛ نتيجة لتأثره بالحضارة والثقافة والظروف البيئية التي ينشأ فيها ويتفاعل معها، وكنتيجة للاختلاف بين ثقافة بلد الأصل وثقافة مجتمع المهجر، يعجز بدوره عن إقامة علاقة سوية توافقية مع المحيط الذي هاجر إليه ، تمكنه من مطابقة الصورة التي يكونها عن ذاته وفقًا لما يراه الغير فيه، وهكذا كلما زاد التعارض بين الجذور والواقع المعيش، عجز الطفل عن التوفيق ، فيشعر بالإحباط والقلق .

---

(١٣) انظر : جوردن مارشال ـ موسوعة علم الاجتماع ـ ترجمة ومراجعة محمد الجوهري، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٠، ص٤٧٣.

(١٤) مجلة الطفولة، ٢٠٠٣، ص ١١١ ـ ١٢٩.

(١٥) مجلة الطفولة ، ٢٠٠٣، ص ١٣٣ ـ ١٤٤.

(١٦) مجلة الطفولة ، ٢٠٠٣ ، ص ١٤٥ – ١٥٤.

وهناك مجموعة من العوامل التي تشكل هوية الطفل ثقافيًا ، كما يذكر قاسم[١٧] أهمها ثقافة الأسرة (الشفاهية والتحريرية) وعلاقة الطفل بالأقربين إليه في العائلة، إذ إن مكانة الجدة أو الجد لطفل اليوم تُعد أقوى في بعض الحالات من أثر الأب والأم، خاصة إذا كان هذان الأخيران يعملان في وظائف تشغلهما عن متابعة الصغار، وقد يتأثر الطفل كذلك بالمربية أو الجليسة التي تتابعه كظله.

ويتأثر الطفل ببرامج التليفزيون وبرامج الكمبيوتر والكتب التي يحبها بعد أن يجيد القراءة، كما يتأثر بالرفاق والجيران والأصدقاء والزملاء.

ويُعد الأسلوب القصصي أفضل الأساليب لتغذية وجدان الطفل وخياله، كما أن للصورة جاذبيتها الفعلية للطفل.

ويرصد قاسم المواد الجذابة للطفل الغربي والتي من شأنها تحديد إطار هويته الثقافية ، كذلك في أفلام الكارتون الصغيرة، والمسلسلات الدرامية، وعالم الحيوان، والمسابقات. وأهم ما في هذه العوامل أنها في حالة صيرورة حقيقية وتغير دائم.

بينما يركز محمود رفعت[١٨] على التعليم الأساسي والوسائط الثقافية ، بالصورة التي أوردتها الخطة القومية الشاملة لثقافة الطفل العربي ، والمتمثلة في مجلات الأطفال وأجهزة الإعلام وسينما ومسرح الطفل والكتب الموجهة للطفل، فضلاً عن الإعلانات التجارية الموجهة للأطفال.

ومن هنا نعي أن الهوية الثقافية للطفل العربي تتشكل من محاور عديدة ، وتسهم في تكوينها ودعمها عوامل اجتماعية وثقافية شتى.

ثالثًا: أزمة الهوية الثقافية للطفل في المهجر:

تعكس المقالات الواردة في الدوريات والمجلات أزمة الهوية الثقافية للأسرة العربية في المهجر. وقد عزت مجلة الوطن[١٩] رفض البلدان الأوروبية الاعتراف بأنها بلدان مهجر للعرب بأنها على مر العقود لم تعلن عن فتح أبوابها لدعوة مهاجرين إليها ، كما أنها حين نزحت القوة العاملة العربية إليها بعد انتهاء الحرب الثانية اشتغلت في أعمال شاقة ، غير أن البلدان الأوروبية نفسها كانت تعتبر وجود هؤلاء العرب مرهونًا بأداء المهام المحددة التي قدموا لأجلها ، وأنه بانتهاء المهام ستنتهي عقود العمل وتعيدهم لبلدانهم[٢٠] (لذلك كانت

---

(١٧) الطفولة والتنمية، ٢٠٠١، ص ١٢٧ - ١٤١.

(١٨) الطفولة والتنمية ، ٢٠٠١، ص ١٤٣ - ١٤٩.

(١٩) سعيد السبكي - العدد يناير ٢٠٠٢.

(٢٠) ومصداق ذلك أنه حين ازدادت معدلات البطالة في ألمانيا المتحدة قامت بتشجيع الهجرة المعاكسة من ألمانيا، وبخاصة العمالة التركية، وتعاونت مع الحكومة التركية على تمويل بنك مشترك لمعاونة المهاجر =

لا تعتبرهم من المهاجرين)، وحين حاول كل عامل عربي استقدام زوجته للبلد الأوروبي للعيش معه وكان قبول البلدان الأوروبية لهذا - في رأي البعض - يرجع لتصورها إمكان حصر هؤلاء في مناطق محدودة، غير أن عمليات لَمِّ الشمل العائلي أفرزت جيلاً جديداً من أطفال العرب كان بدهيًا أن تخول لهم القوانين الأوروبية الحقوق الدستورية السائدة، وكان هذا الجيل الثاني بمثابة القدم التي دعمت وجود العرب في المهجر، واستتبعها حضور المزيد من الأهل والأقران؛ ليلحقوا بالجيل الأول.

وكما وُجد اختلاف ثقافي بين عرب الوطن وعرب أوروبا، وُجدت فجوة بين الجيل الأول والجيل الثاني، ثم جاء الجيل الثالث الذي اتسعت الهوة بَينه وبين الجيل الأول والجيل الثاني، فهم في سياق الحياة اليومية (خارج بيوتهم) تكيفوا مع مجتمعات المهجر في أساليب حياتهم وثقافتهم الفرعية ومظهرهم، إلا أنهم داخل بيوتهم ظلوا يحرصون على الأخذ بالعادات المرعية وأداء الفروض الدينية حسبما تسمح ظروفهم بذلك، ويعزي السبكي ذلك إلى أن نسبة كبيرة من أبناء الجيل الأول حافظوا على عقيدتهم. وعلى أداء الفروض، وكان تمسكهم بالعقيدة الدافع لإقامة المساجد والمؤسسات الدينية، بينما ضمت المجتمعات الأوروبية من وجهة نظر هؤلاء المهاجرين فئات عابثة تلهو بالحياة الدنيا ولا تحرص على التمسك بالقيم الروحية والمبادئ السامية[٢١] في مجتمعاتها. وقد دفع أبناء الجيل الأول بأولادهم دفعًا للحصول على درجات علمية واختراق مناحي الحياة، كما زودوهم بقيم الدين وآداب السلوك العربية.

وقد عانى الجيل الثاني في الوقت نفسه الصراع الثقافي بين القيم العربية التي تحرص الأسرة ودور العبادة على غرسها، وبين الثقافة الأوروبية التي تحاصرهم في المدرسة والنادي ومجال العمل. وقد أسفر الصراع عن تمزق ثقافي بين ما يمارسونه داخل بيوتهم والممارسات الدارجة في المجتمعات الأوروبية.

أما الجيل الثالث، فقد كان حظه من التحرر من قيود الثقافة العربية أوفر، وأصبح اقترابه من الثقافة العربية من قبيل حب الاستطلاع، وأصبح يتحدث بعض العبارات العربية دون اكتراث، غير أنه يخرج للسهر مع أقرانه ويرقص "الديسكو" ويصادق فتيات أوروبيات، وقد يسعى للزواج منهن، بينما نجحت نسبة منهم في الالتزام بالهوية الثقافية العربية دون أن تنسحب من معترك الحياة في بلدان المهجر.

= العائد في الحصول على قروض للاستقرار في تركيا. (الهنيدي وحسين، المؤتمر الإقليمي، ١٩٨٨، ص٣٠٩، ٣١٠).

(٢١) ومصداق ذلك أنه حين قامت الولايات المتحدة وبريطانيا بغزو أفغانستان والعراق هُرعت حشود كبيرة من الشباب المهاجر للغرب للانضمام لهل هذه البلدان الإسلامية، وواجهوا جيوش بلدانهم المزودة بالعتاد الحديث، وغلّب معظمهم الانتماء الديني على الانتماء للبلدان التي يعيشون فيها.

وهـذه الحقائـق يـؤكدها كذلك عبد العزيز خزاعلة في مؤلَّفه عن أمن الطفل العربي سنه ١٩٩٨ ؛ حيـث أشـار إلى أن إهمـال أسـر المهجـر رعايـة أطفالها يترتب عليه اندماجهم في ثقافـات مغايـرة عـن ثقافات مجتمعاتهم الأصلية ؛ مما يؤدي إلى مشكلات أسرية واجتماعية كبيرة(٢٢)، وخاصة في حالة عودتهم للأقطار العربية التي نزحوا منها.

ولعـل مـن الأمـور الطـريفة هنا أن الأسر العربية المهاجرة باتت تخشى على أولادها من رمـوز الهـوية الغـربية ، ففـي مواجهة الدمْية باربي الأمريكية (الخليعة) التي أنتجتها شركة مايتل الأمريكية، هناك الدمية " رازان " المؤدبة التي تتوافق وأطر الهوية الثقافية العربية.

وتـثير الـسفيرة منـى أبو الذهب مشكلة أخرى بالنسبة لجيل الأطفال الذي ولد في بلدان المهجـر لأمهـات مسلمات تزوجن من أجانب لا يدينون بالإسلام ، ومع نمو الوعي بالهوية في العقد الماضي وزيادة المد الديني والمذهبي الذي يتتمين إليه فإن أولئك النسـاء ظللن يعانين ضغوطًا متزايدة ، كما تنامى وازداد قلق الأبناء الذين جاءوا ثمرة لهذه الزيجات.

وبيـنما يلجـأ الـرجال عـادة للارتـباط بامـرأة تحمـل جنـسية بلد المهجر ؛ بهدف تيسير الحصول على الجنسية ، يزداد أنين الأبناء ضحايا هذا الزواج المتسرع القائم على الاختلاف البيِّن في الدين والثقافة وأساليب المعيشة.

رابعًا: الخروج من الأزمة :

يـشير الهيتي(٢٣) إلى أن تبلور نظام دولي جديد ـ وهو ما يُعرف بالعولمة ـ له تأثيره المباشر علـى الطفـولة داخـل وخـارج الوطن العربي، بل إن دوره بالنسبة للأطفال العرب بالمهجر أشد تأثيرًا.

والعـولمة تعـني ضمنًا تذويب الهويات الوطنية واستغلال منجزات التقدم العلمي وثورة المعلـومات والاتـصالات والإعلام؛ لخلق ثقافة عامة ومواجهة الهويات الثقافية الخاصة مع محاولـة فـرض أنساق قيمية مركزية تساند الحضارة العربية. ومع أننا نرفض أن تُفهم الهوية الثقافـية للأطفـال في ضـوء ارتباطها بالماضي وحَسْب، ونرفض كذلك مغالاتها في التفاخر وتمجـيد الذات والوقوف في وجه التحديث؛ فإننا نؤكد في الوقت نفسه أن إكساب الأطفال العـرب الهوية الثقافية يساعد على التأكيد على "النحن"، ويواكب احترام الآخر، ويعني التوازن المنفتح بين الأنساق العربية القيمية الأصيلة التي ينتمي جيل الأبناء لها ، وبين ما هو إيجابـي في بلـدان المهجـر ، وبمـا لا يـتعارض مـع أطـرنا الثقافـية وأخلاقنا وأنساقنا الدينية السامية.

---

(٢٢) تـصاعدت حـدة مـشكلة منع الرموز الدينية في المدارس الفرنسية ومن بينها حجاب الفتيات، وأدى طـرد الفتيات من المدارس بعد تمسكهن بارتداء الحجاب خلال عام ٢٠٠٤ إلى ظهور ردود أفعال مختلفة في البلدان العربية نفسها.

(٢٣) الطفولة والتنمية ، ٢٠٠١ ، ص ١٥٤ ـ ١٥٩.

ومـن هـنا، فإن تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤ الذي أصدره برنامج الأمم المتحدة في مدينـة بروكـسل البلجيكيـة يـشير علـى لسان مارك لون براون (المدير العام لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي)، إلى ضـرورة العمـل بـنجاح لبـناء مجتمعات اندماجية ومتنوعة ثقافيًا.
ويهدف التقرير إلى إمعان النظر في المزاعم القائلة إن الاختلافات الثقافية تؤدي بالضرورة إلى نـزاع اجتماعـي واقتـصادي وسياسـي (وهـو مـا عُرف بقضية صراع الحضارات)، ويركز التقريـر علـى الحـرية الثقافيـة الـتي تُعتـبر جزءًا من التنمية البشرية؛ حيث تمكن الإنسان لا سيما في مـرحلة الطفـولة مـن إعلان هويته ـ ولا سيما في بلدان المهجر ـ دون فقدان احترام الآخـرين، وأن يـتمكن الكبار والصغار من ممارسة طقوس دينهم علانية والتحدث بلغتهم الأصلية والاحتفال بتراثهم العرقي أو الديني دون خشية التهكم أو التعرض للازدراء، وأن يتـسنى لهـم المشاركة في المجـتمع الـذي يعيشون فيه دون الاضطرار للتخلي عن جذورهم الثقافـية في المنـشأ، فـإذا زاد الإحساس بوطأة الصراع الثقافي، فإن هذا التحول يُعد من أبرز عـوامل عـدم الاسـتقرار، وقـد تـسفر هـذه الـصراعات بـشأن الهوية عن سياسات قمعية ومعاديـة "للأجانب"، تعوق دفع التنمية البشرية. ولعل أهمية هذا التقرير تتمثل في محاولة بعـض الـبلدان التي نزح لها الشباب رفض الاعتراف بأسلوب حياة هذه الشرائح المهاجرة، والإصـرار علـى أن يعيـشوا مـثلهم تمامًـا أو تـشجيع تخلِّـي المهاجـرين عـن لغتهم ودينهم وعـاداتهم واسـتبعادهم مـن المـشاركة الفعالـة، أو تقليص الفرص الاجتماعية والسياسية والاقتـصادية الـتي يحـصلون علـيها؛ بـسبب هويتهم الثقافية؛ حيث تغطي إجراءات قمع الحرية المجالات المختلفة.

ومـن هنا، فإنه يمكن الوصول إلى نتائج عادلة من خلال الاعتراف بالفوارق الثقافية بين الفئات السكانية المختلفة.

ويـؤكد التقريـر علـى أن مواجهة الاستبعاد الثقافي للأقليات وأولادهم يتأتى من السعي الـدءوب لمـساعدة الأقلـيات ـ لا سيما في بلدان المهجر ـ في تأمين حرياتها المدنية والسياسية عـبر المناخ الديمقراطي للأغلبية ودعم السياسات الاجتماعية الاقتصادية المنصفة، والانفتاح الثقافي من خلال الاتفاق مع حكومات المهجر على:
١. وضع سياسات تضمن المشاركة الاجتماعية والسياسية للعرب.
٢. ترسيخ سياسات خاصة بالتعددية الدينية والممارسات الدينية.
٣. الاهتمام بالأعراف والتعددية القانونية.
٤. وضع سياسات خاصة باستخدام لغات متعددة.
٥. ترسيخ سياسات تعوض عن الاستبعاد الاجتماعي الاقتصادي.

وقـد ركـز الفـصل الـرابع في التقرير المشار إليه على الحركات الساعية للهيمنة الثقافية،

والتي تحفزها إيديولوجية التفوق الثقافي واستخدام الإكراه؛ لقمع هويات الآخرين الثقافية.

ويوضح التقرير أن هناك أنواعًا عديدة من الحركات تستخدم العنف والتخويف للآخرين، لكنها قد لا تسعى للهيمنة الثقافية. وهناك الكثير من الشرائح تُضطر لممارسة الإكراه إذا تم استبعادها أو تهميشها؛ بهدف الحصول على حقوقها وتقاسم السلطة[(٢٤)].

ويؤمن متزعمو الحركات الساعية للهيمنة الثقافية بتفوقهم الثقافي، ويحاولون فرض ثقافتهم على غيرهم، وبعض هذه الحركات قد يضغط بأساليب متنوعة، أو يلجأ للترحيلات القَسْرِيَّة للمهاجرين والتعصب تجاههم وحيث يؤدى الضغط على جيل الأطفال - لقهر هويتهم الثقافية - إلى خلق جيل من الأطفال الذين يمارسون العنف كنتيجة للقهر والضغط المتواصل عليهم[(٢٥)].

وفي دراسته عن " الإشكالية النفسية للطفل / الشاب الأوروبي المغربي في أفق ٢٠١٥ - دراسة ميدانية " للمؤلف البكاى أحمد، جاء أن الاختلاف بين الثقافة الأصلية وثقافة مجتمع المهجر تنعكس في عجز الطفل والشاب المغربي عن إقامة علاقة سوية توافقية مع المجتمع الأوروبي الذي يهاجر إليه، وكلما زادت حدة الإحساس بالتعارض، زاد الشعور بالإحباط وخيبة الأمل.

وقد اتضح من الدراسة الميدانية أن هذه المرحلة تتسم بالشدة والمعاناة، وتستنفر الشاب للشك، مع محاولة خلق أساليب للتكيف مع الحاجات والمطالب الجديدة، بل إن الطفل المغربي يعانى في الوقت نفسه عدم تفهم الوالدين لمطالب النمو، فهما لا يساعدانه على مواجهتها، بل ويحُدَّان من حريته ويصادرانها. يُضاف إلى ذلك أن المناهج الدراسية لا تضع اعتبارًا لخلفية الطفل المغربي الثقافية، كما أنها تنهض بدورها على فرضيات تعارض الدين، أو تهمله، فيتولد عن ذلك ازدواجية في وجدان الطفل. ويتضمن الإعلام آراء وتوجيهات تشكك الطفل والمراهق فيما يعتقد أو يوافق؛ مما يؤثر على انتمائه إلى جانب حملات التشكيك فيما يتصل بالتراث والدين، وهو ما يزيد من إحساسه بالاغتراب والهامشية.

ومن النتائج التي خرجت بها هذه الدراسة التي طُبقت على عينة كبيرة نسبيًا بلغت ١٥٠٠ حالة من الطلاب المغاربة الذين يعيشون في هولندا وبلجيكا وفرنسا :

---

(٢٤) زعم الكثير من أتباع بن لادن أنهم لم يتحمسوا لمهاجمة أهداف داخل الولايات المتحدة في سبتمبر ٢٠٠٢، وأهداف أمريكية في أماكن أخرى من العالم؛ إلا لإحساسهم بالقهر الذي مارسته الولايات المتحدة ضد العروبة والإسلام.

(٢٥) الطفولة والتنمية، ٢٠٠٤، ص ٩، ٢ - ٢١٥.

١ . تنظر أغلبية العينة إلى العادات والتقاليد الأسرية المغربية باعتبارها عادات "غير مريحة" ، وهو ما يفصح عن تأثرهم بثقافة المهجر .

٢ . عجز الأسرة المغربية عن تأمين مطالب العيش لأبنائها لكثرة عدد الأطفال، أو إرسال جزء من الدخل إلى مسقط الرأس لشراء العقارات، أو لبطالة رب الأسرة، أو انحرافه لممارسة القمار ، فيتولد اتجاه مباشر لتأمين مصادر العيش في المهجر بوسائل غير مشروعة .

٣ . تهميش المهاجر في مجتمع المهجر بشكل واضح ، فهو عادةً لتدنِّي أوضاعه يعيش مع أقرانه في مجتمعات سكنية منعزلة يسكنها العرب ؛ حيث بلغت نسبة مَنْ يقيمون علاقات بالأهالي في هولندا ٢ , ١ ٪ فقط من العينة الإجمالية .

٤ . رفض الأبناء المغاربة التقيد بالمعايير الخاصة بالموطن الأصلي ومعارضتهم للسلطة الأبوية (الضاغطة) ؛ مما يولد لديهم إحساسًا بالتمرد والمقاومة ؛ متوهمين بذلك إثبات ذواتهم في مجتمع المهجر .

٥ . إهمال جيل الأبناء لأداء الفروض، وتلقِّي معلومات مشوشة لتعاليم الإسلام، وتجاهل الاحتفال بالأعياد .

٦ . تراجع استخدام اللغة العربية ، إذ إن الغالبية الساحقة تستخدم لغة بلد المهجر مع الأسرة والأصدقاء (بل إن نسبة مَنْ يجيدون القراءة بالعربية لا تتعدى ١٠٪ في هولندا) .

٧ . رفض الغالبية العظمى من أفراد العينة زيارة المغرب، ورفض أفراد العينة كلها العودة للمغرب بصورة نهائية .

وقد أنهى الباحث دراسته بأن هذه المعطيات وغيرها تعكس عمليات التغريب الثقافي لدى شباب المغرب، وإن كان العديد منهم قد رفضوا بصورة قاطعة أن تحل ثقافة مجتمع المهجر محل ثقافاتهم الأصلية .

ويرجح المؤلف أن هناك ٦ ملايين عربي في فرنسا وحدها، وأن هذا يفرض علينا تسهيل تواصلهم مع البلدان التي جاءوا منها ، وأن يتكيفوا بدورهم مع الجوانب الإيجابية التي تناسبهم في بلدان المهجر[٢٦] .

ولقد أوضحت دراسة عوض توفيق[٢٧] أن البدايات الأولى لتعليم اللغة العربية لأبناء المهاجرين من دول المغرب العربي تعود إلى سنة ١٩٣٩ ؛ حيث سمحت فرنسا للجاليات الغربية بفتح بعض الأقسام خارج أو داخل المدارس الفرنسية؛ لتعليم الأطفال العرب اللغة

(٢٦) الطفولة ، ٢٠٠٣، ص ١٤٨ ـ١٥٤ .

(٢٧) مجلة الطفولة ، ٢٠٠٣، ص١١١ ـ ١٢٩ .

العربية، على أن يتم التعليم بهذه الأقسام في غير مواعيد الدراسة الرسمية فيما عُرف باسم التعليم الموازي، ولم يُكتب النجاح لهذه المبادرات إلا في البلديات التي تَعاطَف فيها العُمَد مع هذه الجاليات. وفي سنة ١٩٧٢، أصبح التعليم الموازي يُنفَّذ بصورة منتظمة؛ نتيجة للاتصال الذي تم بقنصليات دول المغرب العربي التي أصبحت تنتدب من يقومون بالتدريس بالأقسام الراغبة، كما أصبحت الدول تلتزم في الوقت نفسه بتأمين تعليم أولاد المغاربة (مثلهم في ذلك كباقي أبناء الجاليات الأجنبية الأخرى). وتم كذلك إنشاء أقسام التعليم المدمج، إضافة إلى أقسام التعليم الموازي، وتأكدت هذه الخطوات من خلال إبرام اتفاقية بين المغرب وفرنسا تحت رقم ١٣٩١ في نوفمبر سنة ١٩٧٥، وكذلك بين الجزائر وفرنسا في ديسمبر سنة ١٩٨١.

ومن المشاكل التي واجهت تعليم اللغة العربية لأبناء المهجر المشاكل التي أثارتها الدولة المُضيفة في سبيل تعليم الأبناء اللغة العربية، وعزوف الطلاب أنفسهم عن تعلُّم اللغة العربية؛ لعدم ارتباطها بمستقبلهم الدراسي وتأهيلهم المهني، وتقاعُس الأسر عن تشجيع أولادها للالتحاق بدروس تعليم اللغة العربية، هذا فضلاً عن المشكلات التي عجز أعضاء هيئة التدريس عن تذليلها بالنسبة للطلاب المغاربة.

توصيات

من الأهمية بمكان أن نراعي:

١. تكاتف الأجهزة المعنية، كالمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، مع وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي؛ لعقد اتفاقات مع دول المهجر؛ لتفعيل تعليم اللغة العربية في المدارس؛ لتجسيد هويتهم الثقافية.

٢. تشجيع المؤسسات العربية والإسلامية على إقامة مدارس عربية داخل بلدان المهجر، وإقامة أندية لدعم التعارف بين أبناء المهاجرين.

٣. تكثيف الأنشطة الثقافية المقدمة للأطفال؛ لدعم الهوية الثقافية في مقارِّ السفارات والقنصليات العربية.

٤. دعم دول المهجر بالدُّعاة المؤهَّلين لنقل رسالة الأديان لأبناء المهجر، وحل مشاكلهم، والإجابة عن أسئلتهم بصورة منتظمة.

٥. زيادة المساحة المخصصة لإعلام الأطفال العرب بمجتمعاتهم؛ لدعم هويتهم الثقافية.

٦. تشجيع الأسرة والشباب على زيارة أرض الوطن؛ لدعم التواصل الثقافي والاجتماعي.

٧. تفعيل التوصية التي جاءت تحت البند ١٤ في مشروع خطة العمل العربية للطفولة[٢٨] والداعية لاتخاذ موقع إلكتروني للطفل العربي على شبكة الإنترنت؛ بما يحقق تواجد الطفل العربي على الساحة المعلوماتية، وبخاصة طفل المهجر، ويؤهله للتعامل مع تقنيات العصر، ويرشده لإدراك دور العرب في بناء الحضارة الإنسانية، وأهم المعالم السياحية والأثرية في الأقطار العربية .

تعقيب

تشكل قضية تحديات الهوية الثقافية للأطفال العرب في المهجر قضية حياتية خطيرة ، إذ إن فقدان الانتماء بالنسبة لملايين الأطفال العرب في أمريكا الشمالية وغرب وشرق أوروبا وأستراليا وغيرها من بلدان المهجر يُعد عقبة كؤوداً في سبيل انتماء الأطفال والشباب العرب للوطن الأم. ولا تنحصر المشكلة في ذوبان هذه البراعم في البلدان التي هاجرت إليها أسرهم لكسب العيش، بل وفي خسارة هذه الأجيال نفسها؛ نتيجة لإحساسها بالهامشية والاغتراب في بلدان المهجر، واهتزاز أنساقها القيمية؛ نتيجة لإحساسها بتضارب القيم، أي حالة "اللامعيارية" التي تَحدَّث عنها عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم؛ كنتيجة لاتساع الفجوة الثقافية بين ثقافتنا العربية وثقافة دول المهجر.

لذلك؛ تهدف هذه الورقة إلى شرح حقيقة المشكلة ودعم بعض المحاور المناسبة التي يمكن أن تساعدنا على تبنِّي سياسة اجتماعية وثقافية؛ لتأصيل الهوية الثقافية لأطفال المهجر، ودعم دوائر الانتماء التي تربطهم بالوطن الأم.

وقد برزت أهمية تكاتف المؤسسات العربية كالمنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة مع حكومات المهجر؛ لوضع سياسات تضمن المشاركة الاجتماعية والسياسية للوافدين للعرب، وترسيخ حصولهم على حقوقهم الثقافية والدينية والقانونية ، مع دعم التعاون كذلك مع وزارات التربية والتعليم في الوطن العربي؛ لعقد اتفاقات مع دول المهجر وتفعيل تعليم اللغة العربية، وإرسال الدعاة لنشر الثقافة الدينية السامية بين الأبناء؛ حتى لا يذوبوا في بلدان المهجر ، أو تهتز هويتهم الثقافية.

المصادر

١. البكاى أحمد؟ ، الإشكالية النفسية للطفل / الشاب الأوروبي المغربي في أفق ٢٠١٥، دراسة ميدانية، عرض نانيس حسن ، المجلس العربي للطفولة ، مجلة الطفولة والتنمية ، ع. ١١ ، القاهرة، ٢٠٠٣.
٢. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، تقرير التنمية البشرية للعام ٢٠٠٣، عرض هاجر

(٢٨) جامعة الدول العربية ، ٢٠٠٢، ص ٦٤ .

حنفـي ، مجلـة الطفـولة والتنمية، ع. ١٤ ، القاهرة ٢٠٠٤، وتقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٤، عرض رشا جمال، ع. ١٥ ، ٢٠٠٤.
٣. جامعـة الـدول العربية ، الأمانة العامة ، إدارة الأسرة والمرأة، قسم الطفولة، مشروع خطة العمل العربية للطفولة للأعوام ٢٠٠٣ ـ ٢٠١٣، القاهرة ، نوفمبر ٢٠٠٢.
٤. ثـروت إسحق ، الأطفال العرب في المهجر (ملف العدد) ، مجلة الطفولة والتنمية، ع. ١١ ، القاهرة، ٢٠٠٣.
٥. حلـيم بركات ، المجتمع العربي المعاصر ، مركز دراسات الوحدة العربية، ط. ٦ ، بيروت ، ١٩٩٨.
٦. عـبد الـرحمن الغـريب ، الهـوية الثقافـية للأطفال العرب إزاء ثقافة العولمة ، المجلس العربي للطفولة ، مجلة الطفولة والتنمية، ع. ٢ ، القاهرة، ٢٠٠١.
٧. عبد الواحد علواني ، أطفالنا في ظل العولمة، مجلة الطفولة والتنمية، ع. ٢، القاهرة، ٢٠٠١.
٨. عـوض توفـيق ، تعلـيم اللغـة العـربية لأبـناء المهاجـرين مـن دول المغرب العربي إلى فرنسا، مجلة الطفولة والتنمية ، ع. ١١ ، القاهرة، ٢٠٠٣.
٩. المجلـس القومـي للطفـولة والأمومة ، معايير نمو طفل ما قبل المدرسة ، إعداد. ناهد رمزي وعلي ليلة ، القاهرة، ١٩٩٤ .
١٠. محمـود قاسـم ، الأطفـال العرب في أدب المهجر ، مجلة الطفولة والتنمية، ع. ١١، القاهرة ، ٢٠٠٣.
١١. محمـد محيـي الـدين ، تقديـرات المـصريين في الخارج ، (في): الجهاز المركزي للتعبئة والإحـصاء بالـتعاون مـع صندوق الأمم المتحدة ومنظمة العمل الدولية ، القاهرة ، ١٩٨٨.
١٢. نبـيل خوري (محرر) ، مسح الهجرة الخارجية في جمهورية مصر العربية (في): الجهاز المركـزي للتعبئة العامة والإحصاء والمكتب الإقليمي للدول العربية القاهرة، ١٩٩١. وانظـر كـذلك التقريـر البحثـي الـذي قدمـه جـلال أمين، إليزابيث تابلور عن هجرة العمالة المصرية، والذي أصدره مركز البحوث للتنمية الدولية في يناير ١٩٨٦.
١٣. هـادي نعمـان ، الهـوية الثقافـية للأطفـال العـرب إزاء ثقافة العولمة ، مجلة الطفولة والتنمية، ع. ٢ القاهرة ، ٢٠٠١.
14. http/ www.alwatan.com.sa/daily/2002-01/01.

الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني

د. فيحاء عبد الهادي

الهوية الثقافية:

أتبنى في ورقتي الثقافة بمعناها الواسع، من حيث هي: مجموع السمات الروحية والمادية والفكرية والعاطفية، التي تشكل المجتمعات، أو الفئات الاجتماعية، والتي تشمل: الفنون والآداب، وطرق الحياة، وكذلك الحقوق الأساسية للإنسان، بالإضافة إلى نظم القيم والتقاليد والمعتقدات. (إعلان مكسيكو: ١٩٨٢). وعلى هذا الأساس، ومن خلال هذا المنظور، أنظر إلى موضوع هوية الطفل الفلسطيني الثقافية.

مقدمة: الوضع السياسي الاجتماعي القانوني لبيئة الطفل الفلسطيني:

بناءً على تقديرات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، بلغ عدد السكان في الربع الأول من عام ٢٠٠٤م حوالي ٣,٨٧٢,٩٠٥ أفراد: في الضفة ٢,٣٩٤,٥٢١، وفي قطاع غزة ١,٣٨٨,٣٨٤ فرداً، أما معدل نمو السكان، حتى عام ٢٠٠٢م فكان ٣,٥٪.

بلغ عدد الشهداء الفلسطينيين منذ بداية الانتفاضة ٢٤٩٠ شهيداً، وبلغ عدد الجرحى منذ بداية الانتفاضة ٢٥١٤٦ جريحًا، بينهم ٩٠٠ جريح - في الفترة الواقعة بين ١/ ١-٣٠/ ٤/ ٢٠٠٤م، وقد تعرض ٢٥٠٠ مبنى للهدم الكلي، من قبل سلطات الاحتلال، مما يعني أن حوالي ٤٠٤١٥ مواطنًا قد أصبحوا بلا مأوى، أما عن المعتقلين، فقد أعلنت وزارة الأسرى أن عدد الأسرى الموثقين لديها حتى الآن ٥٩٩٦ أسيرًا، منهم ٥٣١٢ من المحافظات الشمالية، و٥٩٤ أسيراً من المحافظات الجنوبية، و٩٠ أسيراً من فلسطيني الداخل.

وبذلك تكون إسرائيل قد قامت بانتهاكات جسيمة لحقوق المواطنين الفلسطينيين، تتمثل في الاعتداء على الحق في الحياة، والسلامة البدنية، والأمن الشخصي، وحرية التنقل. وأمعنت في انتهاكاتها لحقوق المواطنين خلال عام ٢٠٠٣ حين أفرطت في استخدام القوة، مثل استخدام الطائرات (إف-١٦) والطائرات المروحية، والدبابات والرشاشات الثقيلة، بالإضافة إلى القتل خارج نطاق القانون، المتمثل في سياسة الاغتيالات. وتواصلت الاعتقالات والاعتداءات على الممتلكات الفلسطينية، والمتمثلة في سياسة هدم المنازل، وإغلاق بعض المؤسسات الفلسطينية، ومصادرة الأراضي وتجريفها.

كما أن الحكومة الإسرائيلية، باحتلالها لمدن الضفة الغربية وقطاع غزة، تكون قد ألغت ما جاء في اتفاقيات أوسلو، من تمييز بين المناطق (أ) و(ب) و(ج)- وفقًا لاتفاقات أوسلو، تسيطر السلطة الوطنية الفلسطينية، على ١٨٪ من الأراضي المحتلة عام ١٩٦٧م (المناطق المصنفة أ)، وتتمتع السلطة الوطنية بصلاحيات مدنية في المناطق المصنفة "ب" (٢١٪ من مساحة الأراضي المحتلة عام ١٩٦٧م) إلى جانب الشراكة الأمنية مع إسرائيل، أما "ج"، فهي الجزء الأكبر الذي بقي مع القدس الشرقية تحت السيطرة - الإسرائيلية الكاملة- وتعتبر بذلك مدن الضفة، بما فيها القدس الشرقية، وقطاع غزة، مناطق تقع تحت الاحتلال، حسب القانون الدولي؛ مما يدعو إسرائيل إلى أن تلتزم بتطبيق أحكام اتفاقية جنيف الرابعة على الأراضي الفلسطينية حتى زوال الاحتلال نهائيًا.

وقد تدهورت الأوضاع المعيشية للأسر الفلسطينية، ووصلت نسبة المتعطلين عن العمل، من بين المشاركين في القوى العاملة، في الربع الأول ٢٠٠٥، إلى ٢٦,٣٪، أي أكثر من ربع المشاركين في القوى العاملة، بواقع ٢٢,٦٪ في الضفة الغربية، و٣٤٪ في قطاع غزة، فيما وصلت نسبة البطالة بين النساء المشاركات في القوى العاملة إلى ٢٠,٢٪ مقابل ٢٧,٤٪ من بين الرجال. ويقدر عدد المتعطلين عن العمل بحوالي ٢٠٨ آلاف شخص، بواقع ١٢٢ ألفًا في الضفة الغربية، و٨٦ ألفًا في قطاع غزة.

أما عن الوضع التعليمي، فهناك مؤشرات سلبية تتعلق بتراجُع عدد مدارس رياض الأطفال، وانخفاض التحاق الإناث بها، وتراجع الإنفاق الحكومي على التعليم، في الوقت الذي يتراجع فيه الاستثمار في قطاع التعليم؛ لانخفاض الطلب عليه؛ بسبب الأوضاع الاقتصادية المتردية.

ويصحب تراجع الحالة التعليمية تراجع في الحالة الثقافية في الضفة الغربية وقطاع غزة، فقد انخفض عدد المتاحف إلى النصف، وانخفض عدد المراكز الثقافية العاملة، وانخفض عدد النشاطات المصاحبة لهذه المراكز إلى أكثر من النصف، وتراجع عدد المشاركين بالضرورة في هذه النشاطات.

وقد حدثت بعض المؤشرات السلبية على الأوضاع الصحية في الأراضي الفلسطينية، فقد حرمت الإجراءات القمعية الإسرائيلية الكثير من المواطنين من الوصول إلى المراكز الصحية والمشافي؛ للحصول على الخدمات الصحية في الوقت المناسب، كما تراجع معدل الأطباء للسكان، وتردِّي الوضع الغذائي للأسر الفلسطينية. أما على صعيد التأمين الصحي فتُظهر البيانات أن ثلاثة أرباع السكان الفلسطينيين أصبحوا مؤمَّنين صحيًا عام ٢٠٠٢، بعد قرار تأمين المتعطلين عن العمل وأسر الشهداء والجرحى بالمجان. ففي حين زادت نسبة المؤمَّنين صحيًا لصالح القطاع الحكومي، انخفضت هذه النسبة للتأمينات

الصحية في القطاع الخاص، ويرجع ذلك لارتفاع كلفة التأمينات في القطاع الخاص، مع استمرار تردي الأوضاع الاقتصادية.

وقد أدى بناء الجدار الفاصل، حتى نهاية عام ٢٠٠٣، إلى مصادرة ما يزيد على ٦٠ ألف دونم من الأراضي الفلسطينية، معظمها في شمال الضفة والقدس العربية، واقتلاع حوالي ٨٣ ألف شجرة مثمرة، وتدمير ما يقارب ٣٧ كيلو متر من شبكات الري. وتجريف ١٥ كيلو متراً من الطرق الزراعية، ويتوقع ألا يبقى سوى ٥٠٪ من مساحة الضفة الغربية عند استكمال الجدار. وسوف يؤدي استكمال بناء الجدار إلى عزل حوالي ٥٣ قرية تقع بين الجدار وإسرائيل، ففي شمال الضفة الغربية، حيث اكتمل بناء الجدار، أصبح ٥٢٠٠ فلسطيني بين الجدار والخط الأخضر يعيشون في منطقة عسكرية مغلقة. ويحتاجون لتصاريح، حتى للإقامة في بيوتهم!

هذا وتعيش الأراضي الفلسطينية، بالإضافة إلى الأوضاع السياسية الاقتصادية والاجتماعية أوضاعًا قانونية صعبة، تفاقمت صعوبتها منذ اندلاع انتفاضة الأقصى في ٢٩ أيلول(سبتمبر) عام ٢٠٠٠م. فقد أسهمت الاعتداءات الإسرائيلية المتواصلة على الضفة الغربية وقطاع غزة، وما رافق ذلك من تدمير لمقار الأجهزة الأمنية الفلسطينية. في ازدياد ظواهر الانفلات الأمني، وفوضى السلاح، وأخذ القانون باليد، تلك الظواهر التي راح ضحيتها عشرات القتلى والجرحى الفلسطينيين، على خلفيات مختلفة، مثل: شبهة التعامل مع سلطات الاحتلال، أو القتل على خلفية الثأر. وقد أضعف كل ذلك من هيبة السلطة القضائية، وقدرتها على حل المنازعات بين المواطنين، وأدى أيضًا إلى إحجام المواطنين عن اللجوء إلى القضاء لإنصافهم، وتعززت سلطة القضاء العشائري، فانعكس هذا الانفلات الأمني على أمن القضاة، واستقلال القضاء ونزاهته.

هذا، ولم تشهد الأراضي الفلسطينية حتى عام ٢٠٠٢ أية تغييرات في مجال التشريعات المتعلقة بالضمان الاجتماعي ونوعية الحياة، فقد شهد عام ٢٠٠٢ الكثير من الاحتياجات وأيام منع التجويل؟ والتدمير، وتعطيل العمل في العديد من أجهزة السلطة، بما فيها الوزارات والمجلس التشريعي. أما في عام ٢٠٠٣ فقد بدأ العمل بالقانون المُعَدّل للقانون الأساسي وقانون الزراعة، وأُقرَّ قانون التأمينات الاجتماعية، وقانون رسوم المحاكم النظامية؛ لكنهما لم يُطبقا حتى الآن.

وذلك ضمن سياسات وبرامج الإصلاح، التي تبنتها السلطة الوطنية الفلسطينية في عام ٢٠٠٣، إلا أن هذه الإصلاحات ما زالت قاصرة عن تحقيق أهدافها، وما زالت هناك انتهاكات لحقوق المواطنين فيما يتعلق بالحق في الحياة، والحق في الترشيح والانتخاب، والحق في إجراءات قانونية عادلة، والحق في الحرية الصحفية والإعلامية، والحق في التعسف في استخدام السلطة.

خصوصية وضع الطفل الفلسطيني:

يعيش الطفل الفلسطيني ظروفًا لا إنسانية تحرمه أبسط حقوقه، التي كفلتها القوانين والأعراف الدولية: حقه في حياة حرة كريمة، حيث يتعلم، ويتمتع بصحة بدنية ونفسية جيدة، وحيث يلعب ويشارك في نشاطات فنية وثقافية، ويتمتع بأمان عاطفي وذهني، يتيح له نموًا عقليًا سليمًا، ويتيح له مجالاً للإبداع. وتعطي الأرقام العلمية دليلاً دامغًا على هذا الواقع المر، الذي يعيشه أطفال فلسطين.

حق الطفل في الحياة والبقاء والنماء:

وثيقة حقوق الطفل الدولية- المادة (٦):

يمتاز المجتمع الفلسطيني بأنه مجتمع فتيّ، حيث بلغ عدد الأفراد الذين تقل أعمارهم عن ١٨ سنة في نهاية عام ٢٠٠٤ حوالي ٩ , ١ مليون طفل، يشكلون ٨ , ٥٢٪ من مجموع السكان في الأراضي الفلسطينية (حوالي ٧ , ٣ مليون مواطن)، ويتوزعون بنسبة جنس مقدارها ٨ , ١٠٣ (٤٤٣ , ٩٩٥ ذكراً مقابل ٩٢٧ , ٩٥٨ أنثى)؟ .

أما على مستوى المنطقة فقد بلغ عدد الذكور الذين تقل أعمارهم عن ١٨ سنة ٠٦٣ , ٦٠٥ ذكراً، مقابل ٠٨٧ , ٥٨٢ أنثى في الضفة الغربية (بنسبة جنس مقدارها ٠ , ١٠٤) ؟ ، أما في قطاع غزة فقد بلغ عدد الذكور ٣٨٠ , ٣٩٠ ذكراً، مقابل ٠٠٥ , ٣٨٤ أنثى، (أي بنسبة جنس مقدارها ٧ , ١٠١). هذا؟ وقد شكل الأطفال دون سن الخامسة ٧ , ١٧٪ من مجموع الأطفال، مقابل ٤ , ١٥٪ في الفئة العمرية ٥-٩ سنوات، و١٣٪ في الفئة العمرية ١٠-١٤ سنة، و٧ , ٦٪ في الفئة العمرية ١٥-١٧ سنة.

بلغ عدد الشهداء منذ بداية انتفاضة الأقصى، وحتى نهاية شهر شباط (فبراير) من عام ٢٠٠٥ ما مجموعه ٧٩٨ , ٣ شهيداً، منهم ٧٤٩ دون سن الثامنة عشرة (٧ , ١٩٪)، بواقع ٣٢٨ شهيداً في الضفة الغربية، و٤١٩ شهيداً في قطاع غزة، وشهيدين في الأراضي المحتلة عام ١٩٤٨.

واستناداً إلى بيانات وزارة الصحة الفلسطينية بلغ عدد الجرحى ٨٤٤ , ٥ جريحًا خلال العام الرابع لانتفاضة الأقصى، ووصلت نسبة الجرحى من الأطفال ٣ , ٤٢٪ من إجمالي عدد الجرحى.

أما بالنسبة للأطفال الأسرى فقد أظهرت بيانات وزارة شئون الأسرى والمحرَّرين إلى وجود ٣١٠ أطفال رهن الاعتقال في السجون ومراكز التحقيق والتوقيف الإسرائيلية حتى شهر آذار (مارس) ٢٠٠٥، من بينهم ٨ أسيرات من الأطفال الإناث، ويوجد أكثر من ٤٥٠ أسيراً فلسطينيًا كانوا أطفالاً لحظة اعتقالهم، وتجاوزوا سن ١٨ سنة، ولا يزالون قيد

الاعـتقال. كما تشير البيانات إلى أن ٤٪ من الأطفال المعتقلين تم اعتقالهم إداريًا (دون تُهَم محددة ودون محاكمة)، و٦٤٪ من الأطفال المعتقلين ما زالوا موقوفين بانتظار محاكمة.

حق الطفل في التمتع بأعلى مستوى صحي يمكن بلوغه،
وثيقة حقوق الطفل الدولية المادة (٢٤)

تـشير نـتائج مـسح مَوَّلـته الـوكالة الأمريكية للتنمية الدولية(USSID) إلى أن ٢٢٪ من الأطفـال الفلـسطينيين ضـمن الفـئة العمـرية ١٢ـ٥٩ شـهرًا، يعانون نقص فيتامين أ. هذا وتـصنف مـنظمة الـصحة العالمية الوضع الذي تتعدى فيه مستويات نقص فيتامين (أ) نسبة ٢٠٪ علـى أنـه "وضـع حرج"، ويشكل مُعْضلة للصحة العامة تتطلب تدخّلا وإجراءات فورية.

وإذا كـان مـن الـضروري للأطفـال الفلـسطينيين أن يتـناولوا المـزيد من الأطعمة الغنية بالـبروتينات، مـثل: اللحـوم والأسمـاك والدجاج؛ لتجنب الإصابة بنقص فيتامين "أ"، لكـنهم لا يـستطيعون الحـصول علـى هـذه الأطعمـة؛ بسبب الوضع الاقتصادي السيئ؛ لذلك فهناك حاجة لإجراء التدخلات الصحية المناسبة، مثل تدعيم الأطعمة بالفتيامينات، وتزويد الأطفال بجرعات معززة من الفتيامين، حسب نصائح مختصي التغذية. وتشير نتائج المـسح إلى فـرق شاسـع بـين انـتشار مـرض نقـص فيتامين (أ) في الضفة الغربية (بنسبة ٩, ١٨٪)، وبينها في قطاع غزة، حيث وصلت النسبة إلى ٥, ٢٦٪. وكشفت النتائج أيضًا أن ٩, ٣٣٪ من الأطفال الذين يعانون نقصًا في هذا الفيتامين مصابون بمرض فقر الدم.

وبالنـسبة لوفـيات الأطفال الرضع شكلت الولادة المبكرة ونقص الوزن السبب الرئيسي لـوفاتهم في الأراضـي الفلـسطينية؛ حيث بـلغت ٧, ٣٣٪ في الضفة الغربية، و٩, ٤٥٪ في قطاع غزة، من مجموع وفيات الرضع عام ٢٠٠٣

أمـا بالنـسبة لوفـيات الأطفـال دون سـن الخامسة، فقد كانت الأسباب المتعلقة بما قـبل الـولادة هـي الأسـاس، لوفاتهم؛ حيث بلغت ٦, ٣٨٪ في الضفة الغربية، و٢, ٥٥٪ في قطاع غزة، من مجموع وفيات الأطفال دون الخامسة عام ٢٠٠٣.

وقد تأثر الوضع الصحي للأسر؛ نتيجة الإغلاق والاجتياح (٢٠٠٢)؛ حيث لم تتمكن ٤٤٪ مـن هـذه الأسـر من الوصول لتلقي خدمات صحية لأطفالها؛ بسبب منع التجويل، بيـنما لم تـستطع ٧٥٪ مـن الأسـر الوصول؛ بسبب عدم القدرة على دفع التكاليف. كما تـشير الإحـصائيات أيـضًا إلى ارتفـاع معـدلات الإسـهال إلى ٢, ١٣٪ بـين الأطفـال دون الخامـسة؛ بـسبب تلوث المياه وشُحِّها، وفرض القيود عليها؛ الأمر الذي أجبر الناس على الرجوع إلى استخدام مياه الآبار القديمة في مناطق حظر التجويل والإغلاق.

بينت نتائج المسح الصحي الديموغرافي ٢٠٠٤ عام أن ٩,٩٪ من الأطفال دون سن الخامسة يعانون قصر القامة، و٩,٤٪ منهم يعانون نقص الوزن. بالمقابل ارتفعت نسبة الإصابة بالهزال، حيث بلغت ٢,٨٪ عام ٢٠٠٤.

وأشارت نتائج مسح الصحة النفسية والاجتماعية للأطفال في الأراضي الفلسطينية عام ٢٠٠٤ إلى أن نسبة الأطفال الفلسطينيين (٥-١٧ سنة)، الذين يعانون آثاراً نفسية سلبية، تتراوح ما بين ٥,١٪ إلى ١١٪. ويتضح من البيانات أن أعلى نسبة قد سجلت لمعاناة الأطفال من العصبية الزائدة والصراخ المستمر (١١٪). وتساوت نسبة المعاناة لكل من الخوف من الوحدة بشكل دائم والخوف من الظلام بشكل دائم حيث بلغت النسبة ١٠,٨٪ لكل منهما، كما ظهرت معاناة الأطفال النفسية من المزاج السيء (٨,٤٪)، يليها الشعور باليأس والإحباط (٧,١٪)، والكوابيس ٦,٣٪.

حق الطفل في التعليم وأن يكون التعليم الابتدائي إلزامياً ومتاحاً ومجاناً للجميع:
وثيقة حقوق الطفل الدولية- المادة (٢٨)

ارتفع عدد الطلبة في رياض الأطفال من ٦٩,١٣٤ طالباً وطالبة في العام الدراسي ١٩٩٦/ ١٩٩٧ إلى ٧٠,٢٢٥ طالباً وطالبة في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، بمعدل زيادة مقدارها ١,٦٪.

بلغ عدد الطلبة في المدارس في الأراضي الفلسطينية في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ ما مجموعه ١,٠١٧,٤٤٣ طالباً وطالبة، تشكل الإناث منهم ٤٩,٦٪، وتختلف هذه النسبة باختلاف المرحلة، فبلغت نسبة الإناث في المرحلة الأساسية ٤٩,٤٪، و٥١,٦٪ في المرحلة الثانوية. أما في مرحلة رياض الأطفال فقد بلغت نسبة الإناث ٤٧,٩٪ من مجموع الطلبة في هذه المرحلة.

بلغ معدل الالتحاق الصافي في المدارس ٨٥,٣٪ في المرحلة الأساسية، مقابل ٥٢,٢٪ في المرحلة الثانوية للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وانخفضت نسبة الرسوب في المرحلة الأساسية؛ حيث انخفضت من ٤,٧٪ في العام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥؛ لتصل إلى ١,٤٪ في العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ هذا وقد انخفضت من ٥٪ إلى ١,٥٪ للطلاب الذكور، ومن ٤,٤٪ إلى ١,٢٪ للطالبات الإناث للفترة نفسها.

أما بخصوص نسب التسرب من المدارس في المرحلة الأساسية فقد انخفضت من ٢,٥٪ في العام الدراسي ١٩٩٤/ ١٩٩٥؛ لتصل إلى ٠,٧٪ في العام الدراسي ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣؛ حيث انخفضت من ٢,٦٪، إلى ٠,٩٪ للطلاب الذكور، وانخفضت من ٢,٤٪ إلى ٠,٦٪ للطالبات الإناث للفترة نفسها.

مازالت مشكلة الكثافة الصفية في المدارس قائمة حتى الآن. وتختلف حسب الجهة المشرفة. فقد أظهرت الإحصائيات أن مدارس وكالة الغوث الدولية هي الأكثر اكتظاظًا؛ حيث بلغت الكثافة الصفِّية في المرحلة الأساسية في مدارس الوكالة ٤٣.٤ طالبًا لكل شعبة، مقابل ٣٥.٢ طالبًا لكل شعبة في المدارس الحكومية، وبلغت في المدارس الخاصة وفي المرحلة نفسها ٢٤,٤ طالبًا لكل شعبة في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤.

حق الطفل في الراحة والتمتع بوقت الفراغ والمشاركة الكاملة مع الأطفال الآخرين في النشاطات الفنية والثقافية:
وثيقة حقوق الطفل الدولية، المادة (٣١)

أظهرت المسوح أن ٣٧٪ من الأطفال في الفئة العمرية (١٠-١٧ سنة) يشاركون في ألعاب رياضية، وأن ٢٩,٣٪ منهم يمارسون الرسم، و١١,٨٪ منهم يشاركون في نشاطات جمعيات أو نواد، و١٠,٣٪ منهم يقومون بممارسة الكتابة. (مسح الكمبيوتر والإنترنت والهاتف النقال ٢٠٠٤).

كما أظهرت النتائج أن هناك اختلافًا واضحًا في طبيعة الأنشطة التي يمارسونها، حسب جنس الطفل، فقد تبين أن ٥٦,٦٪ من الأطفال الذكور في الفئة العمرية (١٠-١٧ سنة) يمارسون الأنشطة الرياضية، مقابل ١٥,٩٪من الأطفال الإناث، في حين أن ١٩,٨٪ من الأطفال الذكور يمارسون الرسم، مقابل ٤٠,٥٪ من الأطفال الإناث يمارسن الرسم.

أما بخصوص توافر جهاز التليفزيون لدى الأسر الفلسطينية عام ٢٠٠٤، فتبيَّن أن ٩٥,٢٪ من الأسر التي لديها أطفال أقل من ١٨ سنة يتوافر لديها جهاز تليفزيون. وحول توافر اللاقط الفضائي (الستالايت) تشير النتائج إلى أن ٧١,٤٪ من الأسر التي لديها أطفال يتوافر لديها لاقط فضائي، و٨٤,٤٪ من الأسر يتوافر لديهم جهاز راديو/ مسجل، و٢٨,٥٪ من الأسر يتوافر لديها جهاز حاسوب، وحوالي ٢٨,٤٪ من الأسر في الأراضي الفلسطينية لديها أطفال أقل من ١٨ سنة يتوافر لديها مكتبة منزلية في عام ٢٠٠٤.

حق الطفل في مستوى معيشي ملائم لنموه البدني والعقلي والروحي والمعنوي:
وثيقة حقوق الطفل الدولية- المادة (٢٧-١)

تشير نتائج مسح الفقر في الأراضي الفلسطينية عام ٢٠٠٣ إلى أن ٤٢,١٪ من الأطفال الفلسطينيين عاشوا تحت خط الفقر في نهاية عام ٢٠٠٣، منهم ٥١,٦٪ من الذكور، و٤٨,٥٪ من الإناث. كما أظهرت النتائج أن ٢٩,٤٪ من مجموع الأطفال دون سن ١٨ سنة في الأراضي الفلسطينية يعيشون تحت خط الفقر الشديد، منهم ٥٠,١٪ في الضفة الغربية، و٤٩,٩٪ في قطاع غزة.

يفوق معدلُ الفقر السائد بين الأسر التي لديها أطفال وأربابها غير مشاركين في القوى العاملة (٤٦,٣٪) ، بينما معدلَ انتشاره بين الأسر التي أربابها مشاركون في القوى العاملة (٣٦٪) .

تشكل الأسر الفقيرة التي لديها أطفال ٥٦,٧٪ من مجموع الأسر التي تلقت مساعدات، منها ٥٦,٨٪ تلقت مساعدات لمرة واحدة، و٢٥,٤٪ تلقت مساعدات لمرتين، مقابل ١٧,٨٪ تلقت مساعدات لثلاث مرات على الأقل .

حق الطفل في حمايته من الاستغلال الاقتصادي ومن أداء أي عمل يُرجَّح أن يكون خطيراً:

وثيقة حقوق الطفل الدولية - المادة (٣٢)

واقع تشغيل الأطفال (٥-١٧ سنة) بينت نتائج مسح عمل الأطفال عام ٢٠٠٤ أن عدد الأطفال العاملين في الأراضي الفلسطينية، سواء بأجر أو بدون أجر ، بلغ ٤٠,١٣٩ طفلاً (أي ٣,١٪ من إجمالي الأطفال ٥-١٧ سنة)، بواقع ٣,٨٪ في الضفة الغربية و١,٩٪ في قطاع غزة .

كما أشارت النتائج إلى أن نسبة الأطفال العاملين من الذكور أعلى بكثير منها في الإناث؛ حيث بلغت ٥,٣٪ للذكور مقابل ٠,٧٪ للإناث .

أما فيما يتعلق بالفئات العمرية فقد أظهرت النتائج أن نسبة الأطفال العاملين من بين الأطفال (٥-٩ سنوات) بلغت ٠,٨٪، مقابل ٣,٥٪ للفئة العمرية (١٠-١٤ سنة)، و٧,٢٪ للفئة العمرية (١٥-١٧ سنة) .

وبالنظر إلى أسباب التحاق الأطفال بسوق العمل، نلاحظ أن ٧١٪ من الأطفال الملتحقين بسوق العمل حالياً يعملون بسبب الحاجة الاقتصادية .

كما يُلاحَظ أن ٥٥,٦٪ من الأطفال العاملين والملتحقين بالمدرسة يعملون ساعات تقل عن ١٥ ساعة أسبوعياً، مقابل ٧١,٢٪ من الأطفال غير الملتحقين بالمدرسة يعملون ساعات تتجاوز ٣٤ ساعة عمل أسبوعياً، ويصل متوسط عدد ساعات العمل الأسبوعية إلى ٢٥,٦ ساعة عمل. كما أن ٧,٦٪ من الأطفال العاملين تعرضوا لإصابات عمل، أو أصيبوا بأمراض مزمنة خلال أدائهم لعملهم .

الهوية الثقافية للطفل الفلسطيني:

لغة الطفل وعلاقتها بالقيمة الثقافية:

تأثرت لغة الطفل الفلسطيني بمفردات من اللغة العبرية، تلك المفردات التي يستخدمها في خطابه، والتي تعكس هموم الاحتلال، التي تتعدى الاحتلال العسكري إلى ما هو

أخطـر، وهـو الاحـتلال الـثقافي. أصـبح مـن المألوف سماع كلمة: محسوم بدلاً من كلمة حاجـز، الـتي تُـستخدم مئات المرات كل يوم، ومن قبَل كافة فئات المجتمع، وعلى رأسها الأطفـال. لقد تسللت مفردات اللغة العبرية، إلى حياة الأسر الفلسطينية دون وعي لخطورة هذا التسلل. . الأمر الذي يجدر الوقوف عنده والتنبيه إلى خطورته.

انعكاس الوضع الاقتصادي المتردي على القيم الثقافية:

يؤثـر الوضـع الاقتـصادي المـتردي علـى قـيم الأطفال الثقافية؛ إذ إن صعوبة الأوضاع الاقتـصادية تجعـل الأسـر الفلـسطينية تـستغني، في كـثير من الأحيان، عن قراءة الصحف اليومـية وعن شراء الكتب أو حضور أفلام ومسرحيات ثقافية. وتصبح الثقافة رفاهية بدلاً من أن تكون حاجة أساسية من حاجات الأطفال.

نقص المكتبات العامة، والافتقار إلى الحدائق العامة:

يـؤدي نقـص المكتـبات ونقـص الحدائـق العامـة إلى تفـاقم المـشكلة الثقافـية؛ لأن بناء المكتـبات العامـة ووجـود الحدائـق العامـة يمكـن أن يـشكلا بـديلاً لـشراء الكـتب مـرتفعة التكاليف، وللألعاب التي لا يتمكن الطفل من اقتنائها.

بناء المدارس وانعكاسها على القيم الثقافية:

تعرضـت العديـد مـن مـدارس الأطفـال إلى الدمار، بعد الاجتياحات المتكررة للجيش الإسرائيلي لمدن الضفة الغربية وغزة؛ الأمر الذي جعل الكثير من المدارس آيلة للسقوط إذا لم يـتم هـدمها، كمـا حـدث في مديـنة ومخـيم رفـح. . الأمر الذي جعل الخيم هي المأوى والمكان الذي يدرس فيه الكثير من الأطفال الفلسطينيين.

هـذا بالإضـافة إلى المـسافة الـتي يُضطر العديد من الأطفال ـ وفي سن مبكرة ـ إلى قطعها يومـيًا؛ للوصول إلى المدارس. . الأمر الذي يؤدي إلى التسرب من المدارس أحيانًا، خاصة بالنـسبة للفتـيات اللاتـي يخـاف الأهـل علـيهن مـن حـوادث الطـرق ومن جنود الاحتلال الإسرائيلي. ويؤدي التسرب من المدارس إلى تأثيرات ثقافية خطرة، مثل ارتفاع نسبة الأمية الأبجدية، وارتفاع نسبة الزواج المبكر.

عمالة الأطفال وأثرها على القيم الثقافية:

حـين يـدخل الأطفـال سوق العمل، ويعملون في مهن شاقة: أعمال البناء، المجاري، الـسيارات، وحـين يـتحول الكـثيرون مـنهم إلى باعـة مُجوِّلين على الحواجز؛ تنتشر ثقافة الكذب والفوضى والاحتيال، وتصبح جزءاً لا يتجزأ من حياتهم.

مشكلة السكن وتأثيرها الثقافي:

يؤدي الاكتظاظ السكاني والحالة الاقتصادية المتردية إلى افتقار الأسر الفلسطينية للسكن الصحي المناسب الفلسطينية. هذا الواقع الصعب تصحبه آثار ثقافية سلبية على الأطفال؛ حيث يعيشون في غرفة أو غرفتين على الأكثر، وينامون في غرفة واحدة، مع الأب والأم أحيانًا، أو مع أشقائهم وشقيقاتهم أحيانًا أخرى؛ الأمر الذي يؤدي إلى مشاكل اجتماعية شديدة الصعوبة، مثل: سِفَاح القُرْبى.

العنف اللفظي والجسدي:

يتعرض الأطفال الفلسطينيون بشكل دائم إلى ألوان متعددة من العنف، منها العنف اللفظي، ومنها العنف الجسدي. وتلعب الأوضاع السياسية الصعبة والأوضاع الاقتصادية المتردية دوراً كبيراً في تنامي هذا العنف في المجتمع.

يعمد الأطفال الصغار إلى تقليد المحتل في عنفه، فيمثلون دور الجندي والضحية، ويبتكرون سلاحًا يشبه سلاحه، ويستخدمون مفردات مشابهة لمفرداته. . هذا التمثيل الذي يشكل خطراً فعليًّا على حياتهم من ناحية، وخطراً على قيمهم الثقافية من ناحية أخرى.

أثر الاجتياحات والتنكيل اليومي على القيم الثقافية:

تترك الاجتياحات ووسائل التنكيل المتعددة التي يمارسها جيش الاحتلال الإسرائيلي آثاراً نفسية عميقة لدى الأطفال الفلسطينيين، وأهم الآثار النفسية التي تؤثر على القيم الثقافية هي الإحساس بأن الآباء ليسوا حماية لأطفالهم، ولم يعودوا يشكلون مصدر أمان واطمئنان للأسرة؛ إذ إن الجنود يعمدون إلى طرق عديدة لإذلال الرجال أمام أطفالهم، ليس فقط حين الاعتقال أو مداهمة البيوت؛ بل أيضًا في الحياة اليومية وعلى الحواجز بالتحديد.

وتشكل طوابير الانتظار على الحواجز، صيفًا وشتاء، معاناة يومية قاسية للأطفال، وتؤخر تحصيلهم الدراسي، وتقربهم من ثقافة العنف والتمرد واللامبالاة والسوداوية.

أما آثار النتائج النفسية والسلوكية للعدوان الإسرائيلي على الأطفال الفلسطينيين فقد تتبَّعتها بعض الدراسات العلمية، حيث تبين وجود اتجاه متزايد للعنف، وعدم انتظام النوم، وتَبلُّل الفراش، وصعوبات في التكلم، وازدياد العمالة (للأطفال)، وزواج الفتيات المبكر، وغيرها من المشاكل لأولئك في سن المراهقة.

أثر اعتقال الأطفال على القيم الثقافية:

كيف يُعتقل الطفل الفلسطيني؟

يُعتقل الأطفال عادة بعد منتصف الليل، وفي ساعات الفجر الأولى. على عكس الأحداث الإسرائيليين؛ حيث لا يسمح القانون المنطبق عليهم بالاعتقالات المتأخرة، ويُنقل الطفل المعتقل بعد منتصف الليل مباشرة إلى التحقيق، وهذا غير مسموح به بالنسبة للأحداث الإسرائيليين، حيث يُمنع التحقيق معهم ليلاً. وعادة تقوم قوات الاحتلال الإسرائيلي بمداهمة المنازل والضرب على الأبواب، وأحيانًا كثيرة كسرها. والدخول بأعداد كبيرة من الجنود، يصرخون، ويشتمون، ويلقون الرعب في قلوب الأهالي، وخصوصًا الأطفال.

ويفيد تقرير شئون الأسرى حول اعتقال الأطفال الفلسطينيين: "لا يتم إبلاغ الطفل أو عائلته بسبب الاعتقال، ولا بحقوقه كمعتقل، ومنذ لحظة الاعتقال يتم تقييد الطفل، وإغماض عينيه، وينهال عليه الجنود بالضرب والركل بالأرجل، وأعقاب البنادق، طيلة فترة نقله إلى مركز التحقيق".

ويتم حجزه غالبًا مع عملاء للمخابرات الإسرائيلية "العصافير"؛ وذلك لسحب اعترافاته. وإذا لم يعترف الطفل بشيء، يُعاد مرة أخرى إلى أحد مراكز التحقيق، ويتم انتزاع الاعتراف منه بالقوة واستخدام العنف، أو يتم إجباره على التوقيع على إفادة باللغة العبرية، لا يعرف الطفل محتواها، أو إجباره على الاعتراف على أطفال آخرين.

ويفيد التقرير أنه عادة ما يتم اتهام الأطفال بمجموعة من التهم الجاهزة، التي تتنوع من رمي حجارة، ومحاولة إطلاق نار، وتجنيد لعملية استشهادية، أو زرع عبوات، وعلى الطفل أن يعترف بها جميعًا، أو بعض منها، أو يُجبر على التوقيع على إفادة باللغة العبرية، تتضمن هذه التهم. وبخصوص تهمة التجنيد؛ لتنفيذ عملية استشهادية، فحتى لو كان ذلك مجرد مزاح بين الأطفال، أو حديث عابر أو دردشة أو "فشة خلق"، فإنه يتم التعامل معه على أنه محاولة للشروع بالتنفيذ. وأحيانًا يعترف طفل بأنه تحدث في هذا الموضوع مع عدة أطفال دون وجود نية حقيقية للتنفيذ، ويتم اعتقال هؤلاء الأطفال والتحقيق معهم على هذه الخلفية، ويُحالون للمحاكمة، التي قد تفرض عليهم أحكامًا بالسجن عدة سنوات، غالبًا من خمس سنوات فأكثر.

الأثر الثقافي:

غالبًا ما ينتج عن اعتقال الطفل الفلسطيني بهذه الطريقة العنيفة، أثر ثقافي مدمر؛ فهو يستبدل بالضحك واللعب والانطلاق العزلة والشك والحذر. يتدمر عالم الأطفال البريء

بالتدريج وبشكل منهجي. الأمر الذي يجعله يواجه حياة مليئة بالخوف خالية من أي حافز للإبداع والبناء.

خصوصية وضع أطفال القدس

يعاني أطفال القدس مع أسرهم معاناة كبيرة، خاصة بالنسبة لإقامتهم. فقد تصاعد سحب هويات المقدسيين بعد العملية السياسية التي استثنت القدس، وأجلت التفاوض حولها إلى ما بعد انتهاء المرحلة الانتقالية. وكان تهويد القدس هو هدف إسرائيل قبل بدء التفاوض حولها.

وبعد انتفاضة الأقصى كثفت إسرائيل حواجزها العسكرية على جميع المداخل المؤدية إلى القدس، والتي تمنع كل من لا يحمل بطاقة هوية خاصة من دخول المدينة.

ويُطبق هذا الأمر على المواطنين الذين تم سحب هوياتهم، كما يُطبق على الأزواج إذا كان أحدهما من خارج القدس. ومن الناحية الفعلية أصبحت هناك أسر مشتتة لا تستطيع الاجتماع تحت سقف واحد.

إن الضحية الأولى لهذه السياسة هم الأطفال، فهم ينشئون في أسر مشتتة بعيداً عن أحد الأبوين، ويُحرمون من خدمات التأمين الصحي، ويواجهون صعوبة في الالتحاق بالمدارس الحكومية. الأمر الذي يضطر أسرهم للبحث عن مدارس خاصة ذات أقساط مرتفعة، علمًا بأن الأسر التي تعاني هذه الأوضاع هي غالبًا أسر فقيرة، وعدد أطفالها كبير، وأربابها متعطلون عن العمل، بل يعيشون أشبه بالمطاردين؛ بسبب افتقارهم إلى الوثائق الشخصية.

كل هذا الواقع المرير يمهد لتأثيرات ثقافية خطيرة؛ حيث خطر الانحراف الأخلاقي؛ نتيجة الترويج للمخدرات، وقرب بعض القرى من الحدود الإسرائيلية.

مراجع

١ . الإطـار العـام لاسـتراتيجية الـثقافة المستقبلية في فلـسطين مـسودة صـادرة عن الندوة الفكـرية حـول المشروع الـثقافي الفلسطيني واستراتيجيته المستقبلية، المجلس الأعلى للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة، ٢٤ـ٢٦/ ٧/ ٢٠٠٣ .

٢ . الانـتهاكات الإسـرائيلية لحقـوق المواطن الفلسطيني الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، رام الله، أيار (مايو) ٢٠٠٤ .

٣ . تقريـر الانتفاضـة، ٢٨/ ٩/ ٢٠٠٠ـ١٨/ ١٠/ ٢٠٠٤، برنامج غزة للصحة النفسية. موقع إلكتروني: www.gcmhp.org

٤ . الجهـاز المركـزي للإحـصاء الفلـسطيني، الآثـار النفـسية، موقـع إلكترونـي: www.pcbs.org

٥ . الجهـاز المركـزي للإحصاء الفلسطيني، وورشة عمل حول نتائج مسح الصحة النفسية والاجتماعية للأطفال، ٢٠٠٤ .

٦ . الجهاز المركزي للإحصاء، تقرير إحصائي حول مسح عمل الأطفال، ٢٠٠٤ .

٧ . الحـركة العالمـية للـدفاع عـن الأطفـال (فـرع فلـسطين)، الـشهداء الأطفـال، موقـع إلكتروني: www.dci-pal.org . شباط(فبراير) ٢٠٠٤ .

٨ . الحـركة العالمـية للـدفاع عـن الأطفال (فرع فلسطين)، تقرير حول أوضاع الأطفال في السجون والمعتقلات الإسرائيلية، شباط(فبراير) ٢٠٠٤ .

٩ . فـصلية الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق المواطن، رام الله، ع. ١٩ ، حزيران(يونيو) ٢٠٠٤ .

١٠ . المـراقب الاجتماعـي، معهـد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، رام الله، ع. ٧، نيسان(أبريل) ٢٠٠٤ .

١١ . المراقب الاقتصادي معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني (ماس)، رام الله، ع. ١٠، كانون الأول(ديسمبر) ٢٠٠٣ .

١٢ . مطر، خولة، ١٣ مليون طفل عامل في المنطقة العربية، دنيا الوطن (غزة)، ٨/ ١٢/ ٢٠٠٤ .

١٣ . نـتائج مـسح مولـته الـوكالة الأمريكية للتنمية الدولية، دنيا الوطن (غزة)، ٨/ ١٠/ ٢٠٠٤ .

١٤ . نـشرة معلوماتـية، الأراضي الفلسطينية المحتلة: يوم الطفل العالمي، الأمم المتحدة، حزيران(يونيو) ٢٠٠٤ .

١٥ . ورقـة مفاهيمـية حـول مؤتمـر حقـوق المـرأة الـصحية في ظل الاحتلال، مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي، ٢٥ـ٢٧/ ٤/ ٢٠٠٥ .

الطفل العربي في ظروف صعبة

السودان نموذجًا

حيدر إبراهيم علي

مقدمة:

تُعتبر وضعية الأطفال في أي بلد مؤشرًا جيدًا على مستوى تطور التنمية الإنسانية في ذلك القطر، وعلى احتمالات التغيير الاجتماعي - الاقتصادي والثقافي. ليس بسبب التحليل الدارج بأنهم يمثلون المستقبل فقط، ولكن لأنهم يعكسون فعلًا القدرة لدى المجتمع والدولة على تلبية الاحتياجات الإنسانية، خاصة لدى مجموعة هشة وعاجزة وغير قادرة على تحقيق وجودها بذاتها، أي معتمدة على الآخرين. وصار من السائد تقييم الدول حسب اهتمامها بصحة الأطفال والأمهات، فالنسب العالمية للوفيات بين هاتين المجموعتين تضع أي مجتمع في أدنى سلم التنمية والتطور، وينطبق نفس الشيء على التعليم؛ لذا، فإن وضعية الأطفال هي مقياس شديد الحساسية لدرجة التقدم الاجتماعي والاقتصادي.

صدر في الأسبوع الأول من فبراير ٢٠٠٥ تقرير للأمم المتحدة عن أوضاع الأطفال في ظروف صعبة أو استثنائية، يوضح الوضعية المتدهورة في ظروف الحروب والنزاعات الأهلية، وأثبت التقرير أنهم الأكثر معاناة وتأثرًا؛ لعجزهم عن حماية أنفسهم ولانتمائهم لأسرة عاجزة اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا عن حمايتهم. كما أثارت عمالة الأطفال المتزايدة قلقًا بين كثير من الدوائر المهتمة بالتعليم والاندماج الاجتماعي والتنمية عمومًا. فالاقتصاد الذي يتعولم بسرعة، يطلق عنان الرأسمالية المتوحشة التي تهمها فقط الأيدي العاملة الرخيصة والمضمونة، وهذا ما يمكن أن نجده في كثير من مجتمعات العالم الثالث.

ضمن هذا الإطار العام هناك خصوصية ذات طابع أكثر سلبية تنطبق على الطفل العربي في ظروف صعبة؛ إذ أصبحت منطقتنا بسبب موقعها الاستراتيجي وإمكاناتها الاقتصادية الهائلة ساحة للصراع وميدانًا للمخططات الدولية. فهي تشهد عددًا من الحروب الأهلية والنزاعات الساخنة والصريحة في عدد من الدول: السودان والعراق وفلسطين، مع وجود بؤر كامنة متوترة تجعل الأوضاع أيضًا غير مستقرة.

تقع أوضاع الأطفال ـ في كل الظروف ـ في قلب العملية التنموية، سواء الاقتصادية أو السياسية، فهي تكشف مدى مسايرة الدول العربية للتحولات الدولية، وكيف تتفاعل معها بصورة إيجابية . وهذا لا يعني بالضرورة الذوبان أو الاندماج في تيار العولمة الجارف بلا مقاومة، ولكن يعني ضرورة الالتزام بقيم إنسانية جديدة تجاوزت أصولها الأولى، سواء كانت غربية أم شرقية، وأقصد مبادئ حقوق الإنسان كما جاءت في الصكوك والمواثيق الدولية وعلى رأسها حقوق الطفل. ورغم أن الدول العربية قد وقّعت على أغلب هذه الاتفاقيات، ولكنها لم تُدخلها حيز التنفيذ ، وغابت الممارسة في الدول العربية .

تحاول الورقة تناول الظروف الصعبة بالتركيز على الفقر والحرب، ثم معالجة الآثار الناجمة عنها مباشرة ، مثل التشرد والجريمة والانحراف. ويمكن القول أن كل ظواهر الانحراف قد تنجم عن تداعيات الفقر والحرب، عدا استثناءات قليلة ذات جذور نفسية وفردية. ولكن قد لا يكون هذان السببان بعيدين تمامًا عن التأثير . فالفقر والحروب أو النزاعات المسلحة عمومًا يمثلان أداة تحليلية بنيوية جيدة لفهم هذه الظواهر؛ ومن ثَمّ تأتي معالجة الانحرافات بمواجهة الأسباب الحقيقية والعميقة، أي مكافحة الفقر ووقف نهائي للحروب والنزاعات بإزالة مسبباتها .

الفقر والتنمية المنقوصة عربيًا

تحتل أغلب الدول العربية موقعًا متدنيًا في درجات التنمية البشرية، فرغم الإمكانات الهائلة ـ المادية والبشرية ـ التي تجلس عليها المنطقة العربية ، فهي تقبع في قاع مدارج التنمية حسب متوسط دخل الفرد، والإنفاق على الخدمات والمؤشرات الصحية والتعليمية . أما الدول النفطية ذات الدخول العالية ، فهي تعاني التفاوت واللامساواة ونقصًا في الجوانب غير المادية ، مثل الحريات والمشاركة السياسية ودور المرأة في الحياة العامة .

يلاحظ المتابع لترتيب البلدان ـ بحسب دليل التنمية البشرية ـ أن عددًا من الدول العربية يأتي متأخرًا كثيرًا، وعلى سبيل المثال نجد هذه الوضعية :

الدولة	الترتيب	الدولة	الترتيب
الأردن	٩٠	تونس	٩١
الجزائر	١٠٧	جزر القمر	١٣٤
سوريا	١١٠	جيبوتي	١٥٣
السودان	١٣٨	عمان	٧٩
المغرب	١٢٦	لبنان	٨٣
اليمن	١٤٨	مصر	١٢٠

(المصدر: تقرير التنمية البشرية لعام ٢٠٠٣).

ويُحدد الترتيب في الدليل حسب معايير معينة، مثل[1] حياة مديدة وصحية تُقاس بمتوسط العمر المتوقع عند الولادة[2]، ثم المعرفة التي تُقاس بمعدل إلمام البالغين بالقراءة والكتابة (ثُلثَيْ الأهمية)، ومجمل نسب الإلحاق بالدراسة الابتدائية والثانوية والعليا (ثلث الأهمية)[3]، مستوى معيشة لائق يُقاس بإجمالي الناتج المحلي للفرد (معادل القوة الشرائية بالدولار الأمريكي).

يغلب على مؤشرات هذا الدليل الجانب المادي وتلبية الحاجات الأساسية المادية، ولكن العالم العربي يعاني أشكالاً أخرى من الفقر الروحي والمعنوي والإنساني؛ إذ نجد أن تقارير التنمية الإنسانية العربية تكمل تلك الجوانب المادية، ولا تقف عند تلك الحدود أو الحقوق، بل تتعداها إلى استحقاقات أخرى تشمل: "الحرية السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، وتوافر الفرص للإنتاج والإبداع والاستمتاع باحترام الذات وضمان حقوق الإنسان"، وتقوم عملية التنمية الإنسانية على محورين أساسيين:

الأول: بناء القدرات البشرية المُمكّنة من التوصل إلى مستوى رفاهية إنساني راق، وعلى رأسها العيش حياة طويلة وصحية واكتساب المعرفة، والتمتع بالحرية لجميع البَشر دون تمييز.

الثاني: التوظيف الكفء للقدرات البشرية في جميع مجالات النشاط الإنساني: الإنتاج ومنظمات المجتمع المدني والسياسة.

(تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٤، ص ١٨).

يعيش العالم العربي فقرًا مزدوجًا أو حتى مركبًا، يجعل الحياة في أغلب الأحوال كئيبة وقاحلة وبلا مستقبل ولا آفاق إذا لم تلحق الدول العربية بالقرن الحادي والعشرين، وتصبح جزءاً من قيَمه ومعرفته في طابعها الإنساني العام، الذي يحترم كل الخصوصيات، وبالذات حين لا تقف ضد التاريخ. في مثل حالات التخلف هذه يقع العبء على أكثر الفئات هامشية وضعفًا؛ بسبب التفاوت الطبقي والتنافسي الذي تكسبه المجموعات الاقتصادية الطفيلية التي تمارس الاستغلال الداخلي والكمبرادورية؟ خارجيًا. وتسوء بوجه خاص أوضاع الأطفال والنساء والريفيين والعمال غير المَهَرة والمجموعات الإثنية المهمشة.

تنبهت الدول العربية إلى مخاطر الفقر والنهوض بالأطفال، خاصة مع فقر القدرات وزيادة الحرمان البشري الذي يطال نصف السكان في العالم العربي. وكان للفقر آثاره العديدة على الأطفال (والطفل حسب التعريف السائد كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من عمره). وقد تمثلت الآثار في انتشار الأمراض والوفيات بين الأطفال والأمهات، ثم في الأمية والتسرب من المدرسة، والتشرد والجريمة والانحراف الخُلُقي والسلوكي. فمن الناحية

الصحية، تبلغ نسبة وفيات الأطفال تحت السنة الواحدة مائة لكل ألف في جيبوتي ، ومائة وسبعة في العراق، ومائة وعشرين في موريتانيا، ومائة وثلاثة في السودان، ومائة وثلاثة وثلاثين في الصومال، ونسبة وفيات الأمهات لكل ١٠٠ ألف ولادة هي: ٣٩٠ في المغرب، و٣٧٠ في العراق ، و٨٥٠ في اليمن، و١٧٠ في مصر، و٥٢٠ في جيبوتي، و١٥٠٠ في السودان. وكانت نسبة الأطفال الرضّع المصابين بالهُزَال الحاد والمعتدل خلال الفترة من ١٩٩٥ حتى ٢٠٠١ تتراوح بين ١-١٠ في كل من الأردن وتونس البحرين والجزائر وسوريا وفلسطين وقطر ولبنان ومصر والمغرب ، وبين ١٠-١٧ في بقية الأقطار العربية. وإن التقزم الحاد والمتوسط خلال نفس الفترة تراوح بين ٨٪ و أقل من ٢٠٪ ؟ في عشرة أقطار. أما باقي الدول فالنسبة تفوق ٢٠٪ (٤).

كما تتضح العلاقة بين الفقر والتعليم؛ إذ يُلاحظ انتشار ظاهرة الأمية بين أطفال الريف أكثر من الحضر وبين الإناث أكثر من الذكور، وفي الشرائح الدنيا في الريف والحضر. ومن الواضح انخفاض معدلات الاستيعاب في مراحل التعليم ، خاصة الأساسي، في البلدان العربية منخفضة النمو، فهي تصل حسب تقارير التنمية البشرية الدولية إلى ٢١٪ في جيبوتي ، و ٣٤٪ في السوذان، و ٤١٪ في موريتانيا، وحوالي ٥٠٪ في اليمن(٥). وما زالت نسبة المتعلمين في كثير من الدول العربية متدنية خاصة بين الإناث، ففي جيبوتي تبلغ النسبة بين الإناث ٣٨٪ وبين الذكور ٦٦٪ ، وفي العراق ٤٥٪ بين الإناث و٧١٪ بين الذكور ، وفي موريتانيا ٢٩٪ بين الإناث و٥١٪ بين الذكور ، وفي السودان ٤٦٪ و ٦٨٪ وفي اليمن ٢٥٪ و٦٧٪ بالتالي(٦). ولا يجد الكثير من الأطفال فرصًا جدية لمواصلة التعليم حتى المرحلة الثانوية، فنسبة القبول عامة في البلدان العربية بين المتقدمين تبلغ ٢٢٪ فقط بين الذكور و٣٦٪ بين الإناث، وفي اليمن ٢٥٪ بين الإناث و٦٩٪ بين الذكور، وفي موريتانيا ١٥٪ بين الإناث و ٢١٪ بين الذكور(٧).

كان من تأثيرات الفقر على وضعية الأطفال تفاقُم الاستغلال الاقتصادي والتهميش الاجتماعي ؛ مما انعكس على ظواهر اجتماعية سلبية وخطرة ، مثل عمالة الأطفال والتشرد أو أطفال الشوارع ، والتي انتشرت في العديد من الدول العربية حتى متوسطة النمو منها مثل مصر والمغرب. ومن ملامح تطور وانتشار ظاهرة عمالة الأطفال في السنوات الأخيرة دخول أطفال من أبناء الشرائح المتوسطة التقليدية في سوق العمل، خاصة في العطلات الصيفية. وبعد أن كانت أكثر بروزًا في الريف والورش الحرفية في المدن، يُلاحظ أنها امتدت إلى كثير من نشاطات القطاع غير الرسمي أو غير المنتظم ؛ بسبب عدم تطبيق قوانين حماية الطفل بصورة ملزمة للمجتمع. وأشار بعض الباحثين إلى مفارقة واضحة تتمثل في الإقبال على عمالة الأطفال مع ازدياد البطالة بين الكبار(٨).

ومن أهم أسباب الظروف الصعبة في المرتبة الثانية الحروب والنزاعات المسلحة الأهلية. ويكاد التقرير الاجتماعي العربي الأول أن يعتبر هذه الأوضاع وراء أغلب المشكلات الاجتماعية في العالم العربي، حيث يقول: "وبنظرة فاحصة نلاحظ أن كل الدول العربية تقريبًا قد مرت، وما زال بعضها يمر، بظروف استثنائية تتصاعد خلالها حدّة المشكلات الاجتماعية، وتتخلق في أحشائها مشكلات اجتماعية جديدة، ربما لم تكن المجتمعات العربية لتعرفها لولا هذه الظروف التي تنوعت ما بين استعمار استيطاني للوطن الفلسطيني وتشريد شعبه (. . . .) أربع حروب عربية إسرائيلية، وحرب شاملة لبنانية إسرائيلية، ثم سلام متعثر الولادة منذ ما يقرب من عقدين من الزمان (. . . .)؟ نزاعات عربية / عربية وصلت في بعض الأحيان إلى حد الصِّدام المسلح، خاصة حين تكون الحدود هي محل النزاع (. . . .)؟ منازعات محلية في بعض الدول العربية وصلت حد الحروب الأهلية، بعضها انقضى، وبعضها ما زال ساخنًا أو قابلاً للانفجار"(٩).

تقول آخر دراسة حول واقع الطفولة في الدول العربية، وضعتها اليونيسيف مع جامعة الدول العربية، تحت عنوان: عالم عربي جدير بالأطفال، ما يلي:

"لا يمكن تجاهل أثر الحروب والنزاعات المسلحة على حياة الناس وصحتهم في هذه المنطقة. إذ يتأثر نصف الدول الأعضاء في جامعة الدول العربية بنزاعات داخلية أو حدودية. ففي العراق والأراضي الفلسطينية المحتلة، تراجعت أوضاع الأطفال بسبب سنوات من الحروب والعقوبات والاحتلال. وفي السودان والصومال، تستنزف الحروب والنزاعات المسلحة الموارد البشرية والمالية، وكذلك القدرة على توفير الخدمات، وهي المشكلة التي عانت منها عدة دول تتفاوت ظروفها، مثل الجزائر. المغرب، سوريا، لبنان". (٢٤: ٢٠٠٥).

يعيش الطفل الفلسطيني تحت الاحتلال والاستيطان أصعب الظروف على الإطلاق، ضمن تمييز عنصري في أعلى مراحله؛ حيث تحول الضحية سابقًا - يهودي النازية - إلى جلاَّد الصهيونية؛ ومن ثَمَّ يمارس أحدث وأعقد أشكال التمييز العنصري، بالذات عرب ١٩٤٨. فالأقلية الفلسطينية تُحرَم حقوق حماية ثقافاتها وتعليم أبنائها كما تختار. وفي مؤتمر حول "حقوق الإنسان والمجتمع العربي في إسرائيل" طالبت الوثيقة النهائية: "بتشكيل مجلس شعبي للتعليم وإقامة إدارة تربوية للتعليم العربي كما هو الحال بالنسبة للتعليم الديني، على أن يكون المجلس الشعبي ذا صبغة قانونية، ويوجه الإدارة التربوية العربية والمطالبة بتمثيل متساو للعرب في الدوائر الرسمية المختلفة المسئولة عن التعليم، على أن تُعطى الصلاحية لممثلي العرب في هذه الدائرة بالتنسيق مع المجلس الشعبي؛ لوضع

مناهج تتلاءم واحتياجات الجماهير الفلسطينية في إسرائيل (وثيقة المؤتمر الأول لحقوق الإنسان والمجتمع العربي في إسرائيل، ٢٢-٢٤ أكتوبر ١٩٩٤).

أشار تقرير وفد الفيدرالية الدولية لحقوق الإنسان لتقصِّي الحقائق عن مدى احترام الحقوق الاقتصادية والاجتماعية للفلسطينيين في ظل اتفاقيتي أوسلو والمواثيق والقرارات الدولية إلى أن عدد التلاميذ والطلبة الفلسطينيين قد تضاعف خلال الفترة ١٩٦٧-١٩٩٣ ولكن لم يصاحب ذلك زيادة في أدوات التعليم وعدد المدارس؛ نظراً لضآلة حجم الإنفاق على التعليم من قبَل سلطات الاحتلال والذي بلغ ١٥ دولاراً. وهو ما أدى إلى انخفاض نسبة المتعلمين إلى ٧٦٪ في غزة. وينطوي وضع التعليم في أراضي الحكم الذاتي على انتهاكات لثلاث اتفاقيات دولية، وهي: اتفاقية جنيف الرابعة، والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والإعلان الخاص بالحق في التنمية. كذلك أشارت اللجنة إلى الأوضاع الصحية وتدهور البنية التحتية الصحية؛ إذ لم تَجْرِ محاولات إصلاح أو تطوير أو نقل تكنولوجيا للمرافق الطبية في الأراضي المحتلة. حيث تشير بعض الإحصائيات المتعلقة بوضعية المرافق الصحية في الأراضي المحتلة، إلى وجود ممارس عام واحد لكل ٥ آلاف مواطن، وطبيب متخصص لكل ١٨٠٠ مواطن، و ١,٠٣ سرير لكل ألف مواطن[١٠].

في العراق، أدت حرب ٢٠٠٣ إلى إحداث انتكاسة خطيرة للجهود السابقة لمعالجة أثر الحرب والعقوبات، ولإعادة أعمار البنية الأساسية التحتية والمدارس والخدمات الصحية. وحتى قبل الحرب كان ٢٥٪ من الأطفال دون الخامسة يعانون سوء التغذية المزمن، وكان واحد من كل ثمانية من هؤلاء الأطفال يموت قبل بلوغ سن الخامسة من عمره. ويمتد تراكم الحرمان عبر عشرين سنة وثلاث حروب، وهو ما أدى إلى حدوث تدهور خطير في مخزون العراق من رأس المال البشري والمادي. (عن تقرير اليونسيف: عالم عربي جدير . . . ، ص ١٣٤).

أطفال السودان والظروف الصعبة:

تُعتبر الحرب الأهلية في السودان من أطول النزاعات المسلحة، والتي أهدرت أرواح مليونَيْ سوداني، كما هاجر الملايين إلى الدول المجاورة كلاجئين أو نازحين إلى مناطق أخرى داخل القطر. وبالإضافة إلى التخريب المباشر للحرب، فقد أثقلت الاقتصاد السوداني بميزانيات حرب وتسليح وتجنيد قوي مباشرة، أقعدت السودان عن النهوض اقتصادياً. وبينما نجحت الجهود الدولية والمحلية في توقيع اتفاقية سلام بين الشمال والجنوب، اندلعت صراعات أكثر شراسة وتدميراً في إقليم دارفور غرب السودان؛ ليدخل السودان مجدداً في دوامة جديدة تبدو أكثر كارثية في آثارها المحتملة. فالآن يبلغ عدد النازحين واللاجئين ٣ ملايين نسمة.

تَعرَّضَ السودان إلى الكوارث الطبيعية والسياسية التي عمَّقت من الفقر والحرمان والتخلف. فقد أدى الجفاف والتصحر خلال عام ١٩٨٤ وما بعده، إلى تدمير الثروة الحيوانية وتجفيف موارد الزراعة التقليدية. ويمثلان المصادر الرئيسية للاقتصاد الريفي في أغلب مناطق السودان. وكان القطاع الزراعي التقليدي قد تعرض لإهمال طويل بسبب السياسات الاقتصادية الخاطئة، خاصة بعد قبول السودان لسياسات إعادة الهيكلة التي أدت إلى التضخم وإهمال القطاع العام أو دور الدولة في الاقتصاد، بالإضافة إلى تزايُد البطالة، خاصة بين الشباب. وقد اتسعت دائرة الفقر، وطالت قطاعات عديدة، خاصة الطبقة الوسطى والدنيا.

هنالك علاقة متبادلة بين الحرب والفقر، فقد تسببت الحرب جزئيًا في زيادة الفقر. ومن ناحية أخرى، كان الفقر سببًا في اندلاع حروب أخرى. إذ نتج عن تناقُص الموارد الطبيعية المحدودة أصلاً اندلاع الصراعات القَبَليَّة المسلحة، بالذات في غرب السودان. وأصبح ما يُسمى بحرب الموارد عاملاً فاعلاً في السياسة السودانية الداخلية، وفي علاقاته بدول الجوار، وتَسبَّبَ في كثير من المشكلات الهيكلية على مستويات عدة. وقد كان من الآثار الملموسة الهجرة الكثيفة إلى المدينة بحثًا عن العمل والخدمات، وكانت العاصمة المثلثة الخرطوم الكبرى أكثر المناطق جذبًا. وقد عرفت قيام المناطق العشوائية وأحزمة الفقر ومدن الكرتون، بالإضافة إلى المعسكرات، وهي تجمعات تُشرف عليها منظمات خيرية دولية ومحلية.

وتُظهر آخر الإحصائيات هذه الأرقام المتزايدة لأعداد النازحين:

الولاية	عدد النازحين	الولاية	عدد النازحين
بحر الغزال	٢,٣٧١,٢٠٢	جنوب كردفان	١٣٧,٢٣٢
كسلا	٤١,٧٢٨	ولاية الوحدة	٨١,٧٥٧
الخرطوم	٢٦٢,٠٣٨	ولاية غرب بحر الغزال	٦٠٢,٦٧٢
شمال كردفان	٣,٣٦٧	ولاية غرب كردفان	٣٣,٠٠٤
جنوب دارفور	٢١,٧٨٧	بحر الجبل	٦٠,٣٣٧

(المصدر: مؤتمر الإيقاد للنازحين، الخرطوم، أغسطس ٢٠٠٢).

الفقر ووضعية الأطفال:

يُعَدُّ السودان من الدول الأقل نموًا على مستوى العالم. وقد أوردنا بعض المؤشرات التي تحدد مستوى المعيشة ومدى الوصول إلى الحاجات الأساسية. وللفقر نتائج وآثار سلبية واضحة على الأطفال؛ باعتبارهم الفئة الأكثر هشاشة اجتماعيًا والأسهل وقوعًا في مشكلات الفقر من انحراف وجرائم وتشرد. فقد تميز السودان منذ الاستقلال بإهمال التنمية ـ حتى الاقتصادية ـ ولم تحقق النظم السياسية المتعاقبة أي تقدم اقتصادي أو تنموي

يغير معالم حياة المواطن السوداني العادي، بل حدث تدهور مريع خلال السنوات القليلة الماضية في تلقِّي المواطنين العاديين للخدمات التي تمت خصخصتها ـ مثل التعليم والصحة ـ وصار من الصعب على الإنسان السوداني أن يتمتع بحقه في التعليم المجاني أو العلاج المدعوم. ولا يسمح حيز الورقة الحالية بالإسهاب والتفصيل في إيراد الإحصائيات عن الفقر ، ولكن الآثار تعكس الوضعية الاقتصادية للفرد.

زاد الاهتمام بالأوضاع السيئة على الأقل على مستوى الحديث والوصف وتسليط الضوء ـ كما يُقال ـ على أوضاع كانت تُترك دون بحث ، ويبدو أن الاهتمام العالمي ـ وهذه بعض جوانب إيجابية مختلفة في العولمة؛ إذ لم يعد من الممكن إخفاء الحقائق أو المعلومات بعد سقوط كل أشكال الحدود والحواجز. وفي آخر الإحصائيات للأمم المتحدة التي صدرت هذا العام ظل السودان من البلدان الفقيرة حتى بعد ظهور النفط، فقد كان متوسط دخل الفرد عام ٢٠٠٤ أقل من ٥٠٠ دولار، مع ملاحظة عدم دقة حساب المتوسط فيما يتعلق بالدخل؛ حيث تتم قسمة دخول عالية جداً مع أخرى شديدة التدنِّي. فقد بيَّنت دراسات اقتصادية عديدة وجود أعداد كبيرة تعيش بدخل أقل من دولار واحد في اليوم. وما زالت نسبة سوء التغذية وسط السكان ٢٦٪ ، وبين الأطفال أقل من ٥ سنوات ١٨٪ ، ومعدل الوفيات بين الأطفال الرضع بين كل ١٠٠٠ هي ٦٨ شخصاً ، وبين أقل من ٥ سنوات ١٠٤ أطفال . ومن ناحية أخرى، يفتقد الأطفال ـ حتى حين ينقذهم القَدَر من هذه الظروف ـ فرص التعليم الجيدة، فما زال معدل الدخول الخام للتعليم الابتدائي (الأساسي) عام ٢٠٠٤ هو ٥٩,٦٪ ومعدل المتعلمين هو ٤٩,٩٪ [(١١)]. هذا دون التحدث عن مضمون التعليم وإمكانية التأهيل للعمل والحياة الأحسن؛ لأن المناهج لا تلبي ـ في أغلب الأحيان ـ متطلبات العصر ، خاصة فيما يتعلق بتدريس العلوم الحديثة والتكنولوجية.

كان من نتاج الفقر والتدهور الاقتصادي تجاهل الدولة لعمالة الأطفال، رغم توقيع الدولة على اتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٣٨ لسنة ١٩٧٣ التي حددت سن الاستخدام، واتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٨٢ لسنة ١٩٩٩ بشأن حظر أسوأ أشكال عمل الأطفال وإجراءات القضاء عليها. وقد ذهبت بعيداً في تحديد مفهوم عمل الأطفال والذي كان يعني "كل جهد جسدي يقوم به الطفل ، ويؤثر على صحته الجسدية أو النفسية أو العقلية ، ويتعارض مع تعليمه الأساسي" . أضافت المادة ٣ من الاتفاقية للمفهوم : أ. كافة أشكال الرِّقِّ أو الممارسات الشبيهة بالرق، كبيع الأطفال والاتجار بهم وعبودية الدين والقِنَانة؟ والعمل القسري أو الإجباري، بما في ذلك التجنيد الإجباري أو القسري للأطفال واستخدامهم في صراعات مسلحة. وتضمنت المادة ما يلي: "استخدام طفل أو تشغيله أو عرضه لأغراض الدعارة أو لإنتاج أعمال إباحية أو أداء عروض

إباحية" . كذلك: "استخدام طفل أو تشغيله أو عرضه لمزاولة نشاطات غير مشروعة، ولا سيما إنتاج المخدرات بالشكل الذي حددت فيه في المعاهدات ذات الصلة والاتجار بها" . وأضافت: "الأعمال التي يُرجح أن تؤدي بفعل طبيعتها أو بفعل الظروف التي تُزاول بها إلى الإضرار بصحة الأطفال أو سلامتهم أو سلوكهم الأخلاقي . "

ساعدت ظروف الفقر على تنامي الانحرافات الاجتماعية والسلوكية، خاصة وأن جهود الدولة لمحاربة الفقر والظواهر الناتجة عنه لم تحقق نجاحًا يُذكر؛ إذ نلاحظ من البداية تجنب الدولة للدراسة العلمية للظواهر المنحرفة، فالإحصائيات الدقيقة غائبة. وقد حاولت الدولة عدم تجريح المشروع الحضاري الديني - كما تسميه - من خلال الاعتراف بوجود وتنامي الجريمة والانحرافات؛ وذلك لأن الشعارات تتحدث عن مجتمع الفضيلة. وأصبح منهجًا سائدًا في الأوراق التي تعالج الأوضاع الاجتماعية وفي ورش العمل والندوات والتقارير أن نجد المحتويات تشتمل على تعريف للطفولة وعرض لدور الخدمة الاجتماعية في ميدان رعاية الطفولة ، ثم عوامل التربية والتنشئة الاجتماعية، وحقوق الأطفال، ثم استراتيجية رعاية الطفل والتوصيات . ويُلاحظ أن الإحصائيات تبحث عن جوانب وتبتعد عن النسب والمؤشرات. فقد تكون الإحصائيات عن رياض الأطفال والتعليم قبل المدرسي أو مرحلة التعليم الأساسي دون التطرق إلى الأمية والتسرب وعمل الصغار والتشرد ، وغيره من سلبيات الظروف الصعبة التي لا تثير الاهتمام؛ ولذلك واجهتنا مشكلة حقيقية في الحصول على إحصائيات وبيانات دقيقة مفيدة.

الأطفال والحرب:

اهتم العالم كثيرًا - وبالذات منظمات الأمم المتحدة والمتخصصة - بظاهرة تأثير الحروب على الطفولة. فقد شهدت السنوات الأخيرة ازديادًا في استخدام الأطفال كمقاتلين ، وأرجع البعض هذه الزيادة في استخدام الأطفال كجنود إلى انتشار الأسلحة الخفيفة كالبنادق ، والتي تتسم بسهولة استعمالها ورخص أسعارها وتوافرها على نطاق واسع. ومن ناحية أخرى، يمكن أن يكون الأطفال - خاصة إذا وُجدوا في معسكرات أو مناطق حربية - أكثر طاعة ، ويمكن توجيههم بسهولة، كما أن احتمال هروبهم من ساحة القتال أقل منه مقارنة بالجنود البالغين. يُضاف إلى ذلك أنهم لا يطلبون رواتب. وفي بعض الأحيان قد يجد الأطفال أن انضمامهم إلى المعسكرات أكثر أمنًا وضمانًا لحياتهم؛ وذلك لأنهم فقدوا إمكانية الاستقرار داخل أسر مستقرة، كما أن النظام القَبَلي الذي يضم هذه الأسر ويحميها قد تفكك نتيجة الحرب. ويرى البعض أن الوحدة العسكرية قد تكون للطفل بمثابة أسرة بديلة. وفيها يجد الطعام والمكان ويصبح الانخراط في صفوف الجيش الطريقة الوحيدة للبقاء[١٢].

يُفترض أن تحمي المواثيق والقوانين الدولية والوطنية الأطفال من مخاطر الحرب، ولكن الظروف الاستثنائية تجعل إمكانية الالتزام أو تنفيذ المعاهدات شبه مستحيلة. فهنالك تاريخ طويل حاولت خلاله البشرية تجنيب الناس ـ وبالذات الأطفال ـ ويلات والحروب وشرورها، حتى ميثاق الأمم المتحدة يستهلُّ ديباجته بما يشبه القَسَم، إذ يقول: "لقد آلينا على أنفسنا أن نجنِّب العالم ويلات حرب أخرى." ولكن الصراعات والنزاعات بعد الحرب العالمية الثانية تكاد تفوق في خسائرها وتخريبها كل الحروب السابقة. وقد ظهر الاهتمام بحماية الأطفال أثناء النزاعات المسلحة مبكرًا، فقد تضمنت اتفاقية جنيف لعام ١٩٤٩ بنودًا عن حماية المدنيين موقفًا عامًّا تجاه الأطفال أي ضمن المدنيين عمومًا. وقد أشارت إلى ضرورة التزام أطراف النزاع باتخاذ التدابير الضرورية لضمان عدم إهمال الأطفال دون الخامسة عشرة من العمر الذين تيتموا أو افترقوا عن ذويهم بسبب الحرب، وتشير إلى إعالتهم وممارسة ديانتهم وتعليمهم، وأن تسهِّل أطراف النزاع إيواءهم في بلد محايد طوال مدة النزاع. وفي البروتوكول الإضافي لسنة ١٩٧٧ المتعلق بحماية ضحايا المنازعات المسلحة، نجد أنه يُوجب على الدول أطراف النزاع اتخاذ كافة التدابير المستطاعة التي تكفل عدم مشاركة الأطفَال الذين لم يبلغوا بعد سن الخامسة عشرة في الأعمال العدائية بصورة مباشرة[١٣]. ومن بين التدابير إنشاء مناطق آمنة ومحايدة، وإجلاء الأطفال الرضع وحالات الولادة من مناطق القتال، وتوصيل الإغاثة والعناية الصحية، وعدم احتجاز واعتقال الأطفال وإطلاق سراحهم، وجمع شمل الأسر، وحمايتهم من عقوبة الإعدام، وتحديد عمر الطفل والمشاركة؟، وحماية جنسية الأطفال، وحق التعليم والثقافة. وفي عام ١٩٩١، نُظمت ندوة في استوكهولم حول الأطفال في الحرب، خلُصت إلى أنه لا يجوز بأية حال من الأحوال أن تكون سن المشاركة في النزاعات المسلحة أقل من الثامنة عشرة، كما يجب منع تطوع الأطفال الذين لم يتموا هذه السن. وفي ١٩٩٣، تبنت لجنة الأمم المتحدة لحقوق الطفل توصية بوضع مُسوَّدة أولية لبروتوكول اختياري ملحق باتفاقية حقوق الأطفال، يهدف إلى رفع الحد الأدنى للمشاركة[١٤].

التأثير المباشر للحرب على الأطفال:

عجزت الاتفاقيات والمواثيق عن تقديم الحماية الحقيقية على أرض الواقع للطفل في زمن الحرب؛ حيث يسود سلوك وعقلية جديدان. فقد كانت الانتهاكات والخروقات التي تعرض لها الأطفال في الحروب المعاصرة مثيرة للاحتجاج والإدانة، فقد زادت نسب وأعداد الأطفال الذين يتعرضون للموت والخطف والتشرد والاغتصاب بصورة لافتة للنظر. فقد عرفت البشرية حروبًا خالية من الإنسانية وأعراف القتال، والأمثلة عديدة لهذه الحروب اللعينة في رواندا، كمبوديا، يوغسلافيا، السودان، أفغانستان، العراق،

سريلانكا، أنجولا، والصومال. وكان الأطفال والنساء أكثر الفئات تضرراً، رغم أنهم لم يكونوا مسببي الحروب الأصليين.

أ. النزوح واللجوء والخطف:

تؤدي الحرب إلى اقتلاع المواطنين من مناطقهم الأصلية؛ حيث يهربون بحثاً عن المناطق الآمنة داخل الوطن (نازحين) أو خارجه (لاجئين). ولأن الرجال ـ قد يكونون في الغالب من المقاتلين؛ فإن نسبة المقتلعين العالية في الأطفال والنساء. وتعرف أدبيات الأمم المتحدة النازحين بأنهم من الذين أُجبروا على ترك ديارهم فجأة ومن غير توقع بأعداد كبيرة؛ نتيجة لصراع مسلح أو لإضرابات داخلية أو انتهاك منتظم لحقوق الإنسان، أو نتيجة لكوارث من صنع الإنسان. فالنازح هو الشخص الذي هجر مكان استقراره نتيجة كارثة إلى منطقة أخرى، سعياً للحصول على ظروف أفضل.

ولهذا تدفقت أعداد كبيرة من مناطق القتال إلى المدن والقرى التي يرونها أكثر أمناً. وتشير بعض البيانات إلى أن حوالي ١,٧ مليوناً من الأطفال الجنوبيين قد نزحوا إلى المدن والمراكز الحضرية؛ حيث يعيشون ظروفاً سيئة حرمتهم من التعليم والتغذية والخدمات الصحية. ويوجد أكثر من ٥٠٪ من النازحين في محيط الخرطوم الكبرى وداخلها.

عرف الأطفال ظاهرة ما يمكن تسميته التهجير أو النزوح القسري، فقد تعرض الأطفال لعمليات الخطف، وقد قامت منظمة اليونيسيف بمجهود كبير في هذا المجال، حيث أعادت أعداداً كبيرة من المخطوفين بلغت أكثر من خمسين ألفاً كانوا رهائن لدى الحركة الشعبية؛ لضمان وصول الإمدادات من ذويهم. وأكدت معلومات الهلال الأحمر السوداني وجود حوالي عشرة آلاف طفل على الحدود الكينية، وألفين في منطقة توريت وأثنى عشر ألف طفل في نيروبي، وعدد آخر مشرد في فشلا وأكوبو وكبويتا.

قامت منظمة اليونيسيف بعمليات تسريح كبيرة للأطفال. فقد أعلن الفرع الفرنسي لليونيسيف خلال جمعيته العامة في (٢٠٠١) عن تسريح ٨ آلاف من الأطفال خلال عام ونصف العام، وأرجعهم إلى منازلهم. وقد كانوا مجندين في الجيش الشعبي لتحرير السودان. وقدرت جمعيات إنسانية عام ٢٠٠١ أن ٣٠٪ من مجموع الجيش مؤلف من الأحداث[١٥]. ويبدأ برنامج تسريح الأطفال الجنود عام ١٩٩٥، ولكن لم يبدأ فعلياً إلا في أكتوبر ٢٠٠٠؛ بسبب مواقف الجيش الشعبي؛ إذ لم يكن من الممكن تنفيذ المشروع بدون تعاون الجيش الشعبي. وبالفعل حذرت قيادة الجيش الشعبي لتحرير السودان منظمة اليونيسيف، في فبراير ٢٠٠١ من تسريح حوالي ٣,٥٠٠ طفل في ولاية بحر الغزال. وقد كان الجيش الشعبي على وشك استئناف القتال آنذاك، وسبقت اليونيسيف المعارك بتنظيم

جسر جوي لإخراج الأطفال المُسرَّحين من خط الجبهة. وتولت أمورهم في مُخيَّم رومبيك بالجنوب، ورفض قلة منهم العودة إلى المدارس[١٦]. وفي مناسبة أخرى ذكرت اليونيسيف أن ٢٠٪ من هؤلاء جُنِّدوا بالقوة، فيما قامت عائلات بتسليم آخرين بدلاً من الاستغناء عن رجال بالغين يُعتبر وجودهم ضرورياً في القرى والمناطق الريفية، أو الاعتقاد بأن الانتماء للحركة الشعبية يساعد في الحصول على الموارد المختلفة. واستمر المشروع لمدة عامين ونصف العام تم خلالها تسريح أكثر من ثمانية آلاف طفل جندي من أصل إجمالي يصل إلى حوالي ١٥ ألفاً. وقد تمكن المُسرحون من الاستفادة من برنامج تعليمي لليونيسيف[١٧].

ب. الحرب وأوضاع الحاجات الأساسية:

هناك نوع آخر من الأطفال المخطوفين، وغير المجندين وهم الذين أُجبروا على النزوح مع أسرهم؛ حيث يواجهون مشاكل عديدة تجعل من حياتهم ظرفًا صعبًا يقوم على الحرمان والعَوَز والفقر، والأهم من ذلك المستقبل المفقود. ولم تستطع الدولة مواجهة الاحتياجات الملحة للأعداد الكبيرة التي تدفقت على المدن، وزاد الأمر سوءاً عدم وجود رؤية تنموية لحل الأزمة الاقتصادية على مستوى قومي. وأصبح التفاوت الاجتماعي والطبقي سمة واضحة في المجتمع السوداني، وهذا الوضع بدوره يُبْرز مشكلات عديدة وتوترات اجتماعية تمتد من الانحراف حتى الحروب الأهلية.

تشير تقارير الرعاية الاجتماعية في السودان إلى أن الأطفال النازحين يعانون مبكرًا مشكلات عديدة. فهم لا يجدون البيئة الأسرية الصحية والصحيحة؛ إذ من سن الرضاعة لا يجدون العناية الكافية من الأمهات من حيث الرضاعة والحنان والرعاية، فالأم تخرج من الصباح الباكر بحثًا عن العمل، وتترك الأطفال بمفردهم، وأحيانًا في أماكن بلا ظل ودون عناية بديلة. وينشأ الطفل فاقداً للتغذية الجيدة من لبن الأم والرعاية والحنان، ويكون عرضة للأمراض الوبائية لعدم وجود الرعاية الصحية الأولَّية. والأم غائبة في الأعمال المنزلية أو العمل في صناعة وبيع الخمور البلدية، وهذا يعني أنها حتى في حالة وجودها فهي مشغولة عن أطفالها، وقد يتعرض الأطفال للعيش في وسط تُمارس فيه سلوكيات لا أخلاقية، بدءاً من الخمور وحتى الدعارة[١٨].

فَقدَ أغلب الأطفال النازحين فرصة إيجاد تعليم مناسب ومتواصل؛ وذلك بسبب قلة المدارس في مناطق سُكْنى النازحين، بالإضافة لتكلفة التعليم العالية نسبيًا، كما أن الطفل نفسه في بعض الأحيان يساهم من خلال العمل في دخل الأسرة. فقد أظهرت البيانات أن سدس الأطفال السودانيين الجنوبيين من مجمل ٦٠٧٣٠ طفلاً نازحًا وجدوا تعليمًا حكوميًا في المناطق التي نزحوا إليها؛ إذ يُشترط للدخول إبراز شهادات ميلاد أصلية والشهادات

التي تبين مستوياتهم التعليمية السابقة(١٩). وحاولت المنظمات غير الحكومية ـ بالذات التبشيرية ـ ملء هذا الفراغ من خلال فتح المدارس في مناطق النازحين، ولكن مع ذلك ظل مستوى دخول المدارس متدنياً، وبقيت نسبة تفوق النصف من الأولاد والإناث من الأميين. ويدخل أغلبهم سوق العمل. وأصبح ٤٠٪ من الأطفال النازحين جزءاً مهماً من سوق العمل الهامشي، مثل غسيل السيارات وباعة متجولين ومساحي أحذية... إلخ، بالإضافة للمشردين(٢٠).

أثر الحرب والفقر في تأزيم:

الظروف الصعبة:

وجدت الورقة مشكلة في فصل الآثار السلبية الناجمة عن الفقر وتلك الناجمة عن الحرب عند تحليل وضعية الأطفال في السودان. فالظروف الصعبة التي تزداد صعوبة وتعقيداً نتجت عن تداخل العاملين على مستويات مختلفة، أي التأثير المباشر على الإنتاج واستغلال الموارد أو الصرف على التسليح ونفقات الحرب عموماً. والحاصل في النهاية أننا أمام قطر فقير ومتخلف ومخرب مادياً واجتماعياً وثقافياً وروحياً. ويمكن ملاحظة هذا الوضع بسهولة ودون مغالطات، وحتى دون اللجوء إلى إحصائيات؛ لأن الأطفال المشردين والمتسولين والباعة المجولين والعاملين في المهن الهامشية أو الصعبة أو خدم المنازل ينتشرون بأعداد هائلة.

هذه الأزمة ـ أي تضافر الفقر والحرب ـ تركت بصماتها واضحة على مستوى ونوعية الحياة في السودان، وما زلنا نحصر أنفسنا في قياس التنمية حسب الحاجات الأساسية فقط، ومع ذلك نجد أن التخلف واضح. فقد أظهرت تقارير اليونيسيف أن هناك مدرسة لكل ٥١٢ طفلاً في السودان. وعلينا أن نضع في الاعتبار الاختلاف بين الأقاليم والمناطق المختلفة، خاصة تلك التي صارت تسمى نفسها المهمشة، وتتهم المركز بالاستحواذ على كل الخدمات وإهمال تلك المناطق بالذات في الشرق والغرب والجنوب، حيث تبلغ النسبة ٤٣١ طفلاً لكل مدرسة في بعض مدارس الشمال، مقابل ٣٤١٧ طفلاً للمدرسة الواحدة في الجنوب. ويُلاحظ أن نسبة ٧٦٪ من مجموع المستوعَبين يكملون الصف النهائي، كما أن معدل الهدر التربوي يبلغ ٢٤٪، ويعزف المعلمون عن العمل في مناطق الحرب الأهلية؛ لأنها ببساطة غير آمنة. ويُقدَّر الإنفاق على التعليم بحوالي ١٥٪ من الميزانية العامة للدولة، و٩,١٪ من الدخل القومي. وهذا مؤشر واضح على ضعف الاهتمام بالإنفاق على التعليم، مقارنة بالإنفاق على المجهود العسكري والحرب(٢١).

يفتقد الأطفال والنازحون عموماً الخدمات الصحية؛ مما جعلهم يعيشون في ظروف صحية ومعيشية متدنية وشديدة السوء. ويُلاحظ أن المنظمات غير الحكومية ـ أجنبية ومحلية

ـ تكاد تحتكر القيام بهذه المهمة التي كانت تُعتبر من أهم وظائف الدولة الوطنية. فقد تنامت خصخصة العلاج بحيث لم تعد الغالبية من المواطنين قادرة على دفع تكاليف العلاج، كما أنه حتى في حالة زيادة أعداد المستشفيات والمراكز الصحية فإنها تعاني الكوادر، خاصة الأطباء والمساعدين والممرضات والصيادلة والفنيين، فقد عرفوا بدورهم هجرة من نوع آخر إلى خارج السودان. ويُلاحظ تركيز واضح للخدمات في وسط السودان وفي المدن الكبرى.

كان من نتائج التدهور في الخدمات الطبية ارتفاع نسبة معدل وفيات الرضع، ونجد هذه المعدلات في بعض ولايات شمال السودان:

الولاية	نسبة الزيادة ٪	الولاية	نسبة الزيادة ٪
الخرطوم	٥,٦	ولاية كردفان	١٥,٣
الولايات الشمالية	٨,٥	الولاية الشرقية	١٣,٥
الولاية الوسطى	٥	ولايات دارفور	١٤,٤

(المصدر: برنامج الأمم المتحدة، ١٩٩٨).

كشف المسح الصحي التفصيلي عن حقائق مزعجة، ففي ولاية البحر الأحمر بلغت وفيات الرضع ١١٦ لكل ألف ودون الخامسة ١٦٥، أما ولاية النيل الأزرق فقد بلغت ١٠١ لكل ألف ودون الخامسة ١٧٢، وفي ولاية جنوب كردفان ٩٥ للرضع و ١٧٤ للأطفال دون الخامسة، وفي ولاية كَسَلا نجد الوفيات بين الرضع تبلغ ١٠١ لكل ألف ودون الخامسة ١٤٨ طفلاً، ودلت المؤشرات على أن معدلات الوفيات تزداد في الريف وبين الفقراء في المدن، وتتركز أكثر في ولايات شرق السودان ودارفور التي تحتل أعلى المعدلات في الوفيات؛ لذلك من الطبيعي أن تشهد هذه المناطق ـ بالإضافة للجنوب ـ نزاعات مسلحة، فقد ظهرت حركات معارضة ترفع السلاح في وجه الحكومة المركزية متهمة إياها بتهميش وإفقار مناطقهم وتنمية الوسط ومجموعات إثنية معينة.

وتتركز أسباب الوفيات في الالتهابات البكتيرية وأمراض الجهاز التنفسي والإسهال والملاريا والحصبة. (آخر تقرير لمنظمة الصحة العالمية وتصريحات وزير الصحة السوداني بمناسبة الاحتفال العالمي للصحة ٧/ ٤/ ٢٠٠٥).

يُعتبر سوء التغذية من علامات الفقر البيِّنة والواضحة، وقد أُجريت مسوحات بين الأطفال النازحين في محيط الخرطوم الكبرى بين ثمانية معسكرات، وقد أرجعت المسوحات سوء التغذية إلى تدنِّي نوعية الغذاء. ويعاني الأطفال النازحون الأنيميا الحادة والتي تحتاج إلى علاج مباشر.

ومن ضمن مظاهر الظروف الصعبة ما نراه من أشكال التدهور البيئي والسكن غير اللائق؛ إذ يستخدم أغلب النازحين منازل الكرتون والصفيح وأعواد القصب. ولا توجد مراحيض صحية. كما أن المخلفات تحيط بمناطق السكنى؛ مما يجعل مناطقهم بؤرًا للأمراض المعدية والتي تنتقل سريعًا بين المواطنين. ويضاف إلى ذلك انعدام المياه النقية أو الصالحة للشرب، وتُنقل المياه بعربات (الكارو) رغم أنهم يعيشون على بعد عدة كيلو مترات قليلة من العاصمة، وتُباع المياه بالبرميل والجراكن (وهي أوعية البلاستيك التي تُستخدم أصلاً في تعبئة الزيوت والسوائل وغيرهما).

أما آثار كل هذه الأوضاع الصعبة والاستثناءات، فقد ظهرت في الأعداد المتزايدة للعمالة بين القاصرين، وفي زيادة أعداد المشردين، وبالذات ظاهرة أطفال الشوارع، الذين بلغوا في العاصمة القومية حسب تعداد أجرته مصلحة الرعاية الاجتماعية خلال عام ٢٠٠٢/ ٢٠٠٣ حوالي ٣٤,٢٠٠ متشرد، بينهم ٥,٦٠٠ تشردهم جرائم الأحداث، مثل السرقة والخمور والمخدرات والانحرافات الجنسية.

خاتمة

يخضع الأطفال بصورة خاصة لآثار الظروف الصعبة، مثل الفقر والحروب، ويكونون أول الضحايا، وبالذات أبناء المهمشين اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا. وعملية التهميش التي نشكو منها كدولة نامية بسبب علاقات التبعية أو الإمبريالية في صورتها المتجددة، تأخذ شكلاً مصغرًا على مستوى الدول سيئة النمو، مثل السودان. كما أن العولمة في جوانبها الاقتصادية فاقمت الأزمة؛ بسبب عدم القدرة التنافسية لدى العالم الثالث. وتضافرت الكوارث البشرية، أي الفساد وسوء الإدارة والطبقية والحروب المختلفة الأهلية والإقليمية، مع الكوارث الطبيعية (التصحر والجفاف أو الفيضانات والجراد والآفات) لكي تُسهم في تدهور الأوضاع عامة.

تبدو آثار عملية الإفقار أكثر وضوحًا على الأطفال في العالم العربي عمومًا، ويبرز ذلك في عدم التمتع بتلبية الحاجات الأساسية وبالذات التعليم والصحة والتغذية، يُضاف إلى ذلك أنه حتى في البلدان العربية الغنية ماديًا يوجد نوع آخر هو الحرمان الثقافي، أي غياب ثقافة جادة تعبر عن الخصوصية والعالمية معًا، وتصل إلى كل الطبقات والفئات الاجتماعية، وبالذات الصغار. فالعالم العربي يضع أطفاله وشبابه بين خيارين كلاهما صعب: الانحلال أو التزمت، ويحرمهم من التطور الثقافي- الاجتماعي الطبيعي. فإنسان المستقبل المنتج والسعيد هو الذي يتمتع بحياته، ويراها جديرة بأن تُعاش، لن تمنحه ذلك الشوق الثقافة العربية الراهنة ذات الوجهين المتناقضين ظاهريًا. فالإنسان العربي يعيش اغترابًا كاملاً قد يكون في الزمان (التاريخ)، أو المكان (الجغرافيا)؛ إذ يرى جزء من

العرب أن المجد والعصر الذهبي قد تُركا في الماضي، وأصبح مستقبلهم خلفهم. ويرى الجزء الآخر أن الحضارة هي في القشور والنفايات التي تلقيها المحيطات من الغرب إلى شواطئنا.

إن الظرف الصعب الحقيقي هو هذا الانفصام والفوات التاريخي، وما الحروب والنزاعات الأهلية والتخلف الاقتصادي والمجاعات والأوبئة إلا المظاهر الخارجية لأزمة حضارية عميقة. والمشكلة تزداد تعقيداً حين نُواجَه بعدم القدرة على التشخيص الصحيح للأزمة، وبالتأكيد ستغيب الحلول العقلانية والناجعة. فأسباب التدهور والانحطاط تُنسب إلى عوامل زائفة أو مُتوهَّمة تستند على ذخيرة إيديولوجية ضخمة وعلي معطيات علمية وعقلية واهنة. وتبرز المعضلة لأن الوسائل التي نعتمد عليها تتناقض تماماً مع الغايات والأهداف التي نصبو للتوصل إليها. فنحن نحاول بناء دولة حديثة ومجتمع عصري، ولكن بوسائل عتيقة وعقل ممعن في القدَم وشديد التفكك.

إن مشاكل الأطفال وظروفهم الصعبة لا يمكن بحثها ومعالجتها جزئيًّا ووظيفيًّا بعيداً عن الخلل البنيوي الشامل ؛ لذلك لم تقدم الورقة سوى صورة أو حالة صغيرة (micro) للمشهد الأقرب إلى الكارثة. فهذا اللقاء ليس الأول ولن يكون الأخير ، ورغم التوصيات والنوايا الطيبة تتطور الظروف الصعبة كمياً وكيفياً، فالأعداد تزداد في السودان والعراق وفلسطين وموريتانيا والصومال، وتتنوع الأمراض وأشكال المعاناة ، ويعود كل ذلك إلى أننا لم نضع أقدامنا في بداية الخطوة الصحيحة ، والتي يمكن أن توصل للتغيير الشامل في كل مناحي الحياة.

وهذه البداية تدشن بتطبيق؟ اتفاقيات وصكوك حقوق الطفل ، وأن تتحول من مجرد نصوص تتم الموافقة عليها في المحافل الدولية إلى سياسات ملزمة للدول وإلى ممارسات يومية يلتزم بها المجتمع والجماعات والأفراد. فعلى الدولة والمجتمع المدني واجب كبير في الاهتمام بحقوق الطفل كشكل محوري لانطلاق التنمية والنهضة في المنطقة العربية.

هوامش ومراجع

١. مشروع وثيقة دور الجمعيات الأهلية في تفعيل الخطة العربية للطفولة ٢٠٠٤ـ٢٠١٤، عن المجلس العربي للطفولة والتنمية أبريل ٢٠٠٣، ص ٨ـ٩.

The State of the Worlds Children 2003, UNICEF, 2003, pp.86-95.

٢. مشروع وثيقة . . . المصدر السابق، ص ٩.

3. (The State of the …. op.cit. pp. 97-8

٤. نفس المصدر السابق.

٥. مشروع وثيقة . . المصدر السابق، ص٨.

٦. التقرير الاجتماعي العربي (١) إعداد الأمانة الفنية لمجلس وزراء الشئون الاجتماعية، ٢٠٠١، ص ١٥٩ـ١٦٠.

٧. مجلة "سواسية" تصدر عن مركز القاهرة لحقوق الإنسان، العدد ١٧ـ١٨ عام ١٩٩٧

٨. ورقة: الصحة في السودان في ظل اتفاقية السلام. ندوة شبكة المرأة والتنمية، أبريل ٢٠٠٥، الخرطوم.

٩. علاء قاعود وآخرون: الأطفال والحرب. . حالة اليمن. القاهرة، مركز القاهرة لحقوق الإنسان ٢٠٠، ص ١٢.

١٠. انتصار التوم سرور؟ : أثر الحرب على الطفل (ب. ت) (ب. ن)، ص٥.

١١. مجلة الطفولة والتنمية، العدد ٩، المجلد ٣، خريف ٢٠٠٣، مقدمة ملف الأطفال في ظل النزاعات المسلحة، ص ١٠٥ـ١٠٧.

١٢. انتصار اليوم سرور؟، مصدر سابق، ص ٧، وتقرير أوضاع الأطفال (اليونيسف)، ١٩٩٦، ص ١٨.

١٣. إلهام مالك: الآثار الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للحرب في جنوب السودان على أطفال النازحين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخرطوم، ٢٠٠٢، ص ٨٩ـ٩٠.

١٤. المصدر السابق، ص٩١.

١٥. وكالة السودان للأنباء، العدد ١٦٣٧ بتاريخ ٢٧/ ٦/ ٢٠٠٢.

١٦. أوردتها إلهام مالك، مصدر سابق، ص ٩٢.

١٧. المصدر السابق، ص ٩٤.

١٨. المصدر السابق، ص ٩٥.

١٩. تقارير مختلفة لليونيسيف خلال التسعينيات وتقرير المقرر الخاص للأمم المتحدة جاسبر بيرو، وورقة انتصار التوم سرور، مصدر سابق، ص ٨، وتقرير

Impact of Armed Conflict on Children: Garsia Machel, 1996.

الطفل العربي في ظروف صعبة

الطفل العراقي أنموذجًا

طاهرة داخل طاهر(*)

أنعام سعيد البزاز(**)

إن الأطفال لا يبدءون الحرب، ومع ذلك فهم الأكثر تعرُّضًا لمخاطر تأثيراتها القاتلة. ونادرًا ما يستوعب الأطفال الأسباب المعقدة للنزاعات المسلحة. ومع ذلك، فإنهم يُكرَهون في غالبية الأحيان على الفرار من منازلهم، وعلى أن يشهدوا الفظائع. أو حتى أن يرتكبوا جرائم الحرب بأنفسهم. والأطفال ليسوا مسئولين عن الحرب، إلا أنها تسلبهم طفولتهم(١).

مُقَدِّمَة:

تَعَرضَ الطفل العراقي على مر العقود السابقة ـ وما زال ـ إلى أنواع من الظروف الصعبة، منها العنف الأسري والتربوي وعنف المجتمع، وهو بذلك لا يتميز عن أقرانه من الأطفال العرب الذين يتعرضون لمثل أنواع العنف هذه ويعانون ضغوطها. إلا أنه يَفُوقهم بتعرضه لموجات من العنف؛ بسبب الحروب وسياسة الحصار وسياسة الدولة والنزاعات المسلحة التي تنشأ عقب كل حرب، فضلاً عن الجرائم التي تُرتكب بحقه، وبوجه خاص جرائم العنف التي تعرض لها ـ ولا يزال ـ في أعقاب الحرب الأخيرة. حيث صار العنف ضد الطفل العراقي مقصودًا وموجهًا عن طريق الخطف؛ بنية الابتزاز أو الاغتصاب أو الانتقام أو تفخيخ الأطفال أو جثثهم؛ لإثارة الرعب في المجتمع.

(*) أستاذة جامعية ـ وباحثة في أدب الأطفال.

(**) باحثة دار ثقافة الأطفال.

(١) من تقرير عن الطفولة عن منظمة اليونسيف لعام (٢٠٠٥) بعنوان: (الطفولة المهددة)، ص ٣٩.

الطفل العراقي وحده دفع ـ وما زال يدفع ـ فاتورة لم ينل منها سوى الألم والخوف والتهديد والتشرد والتيتم.

وبحثنا يعرض لحالات العنف التي تعرض لها الطفل العراقي ، ويدرس تأثيرها وانعكاساتها عليه من خلال عمل استبيانات على فئة من الأطفال، ومن ثم دراستها وتحليلها، فضلاً عن استطلاعات عن عينات من الأطفال أودعوا السجون (مدارس التأهيل والإصلاح)؛ لارتكابهم جرائم متنوعة من أعمار (٩ـ١١)؛ لمعرفة نتائج آثار العنف التي تعرضوا لها في حياتهم. وصار في أفعالهم ودوافعهم ما يروج لارتكاب الجريمة. فضلاً عن تحليلنا للدراسات عُقدت حول مجموعة من الشباب من مرتكبي الجرائم أواخر التسعينيات، وهم في سن الثامنة عشرة أو بعدها بقليل، ويمثلون العينة الضحية من الشباب الذين سلبت الحروب وسياسة الحصار طفولتهم؛ فقد كانوا في عمر سبع أو تسع سنوات، حيث نشأت الحرب الأولى (الحرب مع إيران)، وكان هؤلاء الضحايا والجناة. ضحايا سياسات وأطماع وضحايا العوز والفقر وعنفهما الذي طال أجسادهم ثم عقولهم ثم أعراضهم.

ونعلم أن مثل هذه الدراسات تعمم انطباعًا متشائمًا، إلا أن ذلك لا يعفي الكبار من مسئولياتهم تجاه الأطفال، آباء وتربويين وأفرادًا ومسئولين سياسيين وحكوميين، بل يشكل دافعًا لوقف العنف تجاه الأطفال في كل مكان، أولاً من داخل الأسرة؛ لأنها أولى البوابات التي يهرب الطفل من ضغوط عنفها نحو الشارع ومنها إلى متاهات بلا أفق.

ونأمل من دراستنا ـ على تواضع جهودها ـ أن تحقق دلائل واضحة عن تأثيرات العنف ضد الأطفال؛ لأن الإخلاص في النية يملأ دواخلها لخلق طفل عراقي متماسك بجسد وعقل وقلب سليم بلا جروح وذاكرة نازفة.

موضوعات المباحث:

المقدمة:

- **المبحث الأول /** الطفل العراقي جدلية الحياة والموت.
- **المبحث الثاني /** الطفل العراقي وظروف الحصار الصعبة.
- **المبحث الثالث /** الحرب الثالثة ووحشية العنف تجاه الأطفال في العراق.
- **المبحث الرابع /** تحليل نتائج الاستبيانات حول ظروف الطفل العراقي في الوقت الحاضر.
- **التوصيات.**

المبحث الأول
الطفل العراقي وجدلية الحياة والموت

ليس هناك قضية متفق عليها مثل قضية (الحفاظ على الحياة)، التي تعني منذ أن فكر الإنسان بالفطرة بأنها (النجاة بالنفس والحفاظ عليها من الهلاك).

وما أسرع ردود أفعالنا نحن الكبار حين نواجه عاملاً من الخوف والخطر . فيما يتصرف العقل البشري من تلقاء نفسه لحماية الجسد، كأن يمنحه إيعازاً بالابتعاد والمسارعة في إيجاد حل. إن تلك الخوف هو إحساس مشروط في تكوين المخلوقات كلها على وجه الأرض للحفاظ على مشروع النسل. ولكن خوف الكبار يفقد مبرراته حين تكون المسألة في مساس مع المصير، وهي وجود الإنسان في البقعة التي يعيش فيها؛ لأنها تمثل بقاءه، ويمكن في هذه الحالة أن تصبح مبررات الخوف محفزاً قوياً للدفاع عن موقعه؛ ومن ثَمّ الدفاع عن النفس، والعكس صحيح أيضاً.

هذا ما نفهمه نحن الكبار ، فماذا عن الصغار ومفهوم الحرب والموت؟ ذلك الإحساس الذي يولد لديهم شعوراً أشبه بشعور الإنسان الأول، وهو الرغبة في النجاة بالنفس، وتأتي باقي القيم والمفاهيم ثانوية في تسلسل ضرورتها[٢].

فإذا لم يكن الطفل قد تعود على فكرة الموت، وهي جزءٌ لا يتجزأ من قدر الإنسان، فإن هذا الاكتشاف قد يُحدث لديه خوفًا حاداً أو أزمات بالغة[٣].

ولا بد أن نعي أن أصعب ما يواجه الطفل في المجتمعات التي تدور رحى الحرب في ساحتها، الخوف من التغير المفاجئ في حياة الأسرة، أو في الشارع الذي يتعارض أحيانًا مع ما يتضمنه المنهج الدراسي الموجه له، وما تبثه وسائل الإعلام اليومية من الصباح حتى المساء من بيانات وأناشيد تعبوية ومقطوعات موسيقية، غالبًا ما تكون ذات طابع تحريضي أو عسكري يدخل الرهبة في داخله، كذلك نبرة المذيع المعتادة التي تتسم بالوداعة والعذوبة تصبح شديدة وصارمة.

وإن ما حدث في الحرب مع إيران عام (١٩٨٠) هو محاولة لجعل الطفل مرتبطًا إعلامياً بأحداث الحرب ارتباطًا محكمًا ومنظمًا ، من خلال المطبوعات والمنشورات الموجهة له، ومن خلال صحافته، وكذلك من خلال النشاطات المكثفة.

---

(٢) قصة الطفل في العراق/ النشأة والتطور ١٩٢٢-١٩٨٩ : طاهرة داخل، ص ٢٨٥.

(٣) مواجهة الطفل للأزمات: جورج مهر، ص ٩٦.

وعـدّت سياسـة الدولـة أن (" القلـق النظـري حـول مردودات التربية والتثقيف في ظل الحـرب ، قلـقٌ فـيه الكـثير مـن الإنـشاء الـذهني ؛ لأن القـيم التي تطلب تأكيدها في زمن الحرب، من شأنها أن تخلق إنسانًا كما في السلم سويًا وعادلاً وبنّاء ")[٤] .

وقـد ثـبت في علـم الـنفس أن الحـرب لم تكـن لتخـيف الأطفال كثيراً ، وليس الخوف مقـصوراً على ما يهدد حياتهم ويقلق راحتهم ويقطع عنهم نصيبهم من الطعام، وإنما القلق وعـدم الاطمئـنان يتنابان الأطفال، إذا ما شعروا أن الكبار لا يمكن الاعتماد عليهم في تحمل كامـل مـسئولياتهم لـتأمين حياتهم ، وعليهم أن يدخلوا في روعهم أن كل ما يمكن أن يوفر لهم الأمن قد تم الاهتمام به والاستعداد له ؛ لأن سلوك الأطفال نحو أخطار الحروب صورة مما يبدو عليه سلوك الكبار الراشدين[٥] .

فكيف اهتمت الدولة لتوفر الاطمئنان لأطفال العراق في حالة الحرب في الثمانينيات؟

كـان اهـتمام الدولـة منصبًا على التكثيف والتركيز على برامج الدعاية للحرب، وتهيئة الطفـل نفـسيًا لتعبئته تربويًا لـسياسة حرب طويلة ، انتهت بالفعل بعد ثماني سنوات طاحنة مـن المـوت والحـزن، يـستيقظ فـيها فزعًا على صرخـات في باحة داره أو إحدى الدور في محلـته. ثـم تـبدأ حـربٌ أخـرى في عـام (١٩٩٠) بعـد عام ونصف العام من انتهاء الحرب الأولى. وهـذه المـرة مـع قـوى عاتـية عظمـى (أمريكا ودول أخرى) ويبدأ برنامج إعلامي جديد أشرس من سابقه، ويتردد إلى أسماع الطفل أسماء لأعداء آخرين.

حـرب، ثـم حرب، وموت، وشهداء. ولكن الحال اختلفت هذه المرة، حيث انتهت الحـرب بعـد سـتة أشـهر، وراح ضحيتها آلاف الآباء والإخوان والأقرباء، غير أن ما هدد حـياة الطفـل في حـرب الخليج في التـسعينيات أمران: أولهـما النـزاعات المسلحة التي نشبت أعقاب الحرب، وكان الأطفال في العراق أول المشاركين فيها وأول الضحايا[٦] . . .

---

(٤) الكتابة على صفحة بيضاء: فاروق سلوم، ص ٦٧ .

(٥) ينظر مواجهة الطفل للأزمات، ص ٩٩ .

(٦) لـسنا بـصدد الحـديث عن حرب الخليج ١٩٩٠ التي أعقبت احتلال العراق للكويت وما نتج عـنها مـن خـسارات وويـلات فادحـة لـشعب العراق ولسيادته أيضًا، كذلك ما نتجَ عنها من انتفاضات مسلحة ضد ظلم النظام الحاكم آنذاك الذي سيطر بدوره على تلك الانتفاضات بقوة الـسلاح، وبـدعم من أمريكا نفسها بعد أن أبرم النظام الـسابق اتفاقيات معها؛ كي يحافظ على كرسي الحكم لعشر سنوات أخرى. وبالفعل أطلق يده الأئمة بالقتل والتنكيل والذبح لكل من اشـترك في الانتفاضـة وبوجه خاص في محافظات الجنوبية، وكان الأطفال هناك أول المتضررين من عنف تلك الحرب ونتائجها قتلاً وتشردًا ويتمًا وضياعًا لمستقبلهم حتى يومنا هذا.

وكان التشريد والتهجير والضياع أول ممارسات الحرب على الأطفال. وأصبحت مشاهدة أعمال العنف وحمل الأسلحة والجثث المتفسخة في كل مكان كوابيس تفرض نفسها على ذاكرة الطفل. ولا نستطيع أن نثبت بالإحصاءات انعكاس الأحداث الصدمية كجرائم العنف والحوادث التي حصلت نتيجة الصدامات بين الجيش والجماعات المسلحة على الأطفال ، إلا أننا نفترض أن آثارها قد ترسخت في انفعالاتهم، فلا بد أن تنمو معهم أو تأخذ أشكالاً تضطهد إنسانيتهم وتفتت سعادتهم؛ لأن تأثير التجارب القاسية والأحداث الصدمية على الأطفال يفوق تأثيرها مما هو على الكبار ، ويرجع ذلك إلى نقص نمو مهارات مواجهة الضغوط وآليات الدفاع؛ بوصفها أساليب للتوافق مع المواقف الضاغطة وعواقبها، كما يرجع كذلك إلى طبيعة الطفولة ذاتها. فالطفولة مرحلة حساسة وحرجة ، بقدر ما هي مرحلة من التغيرات والتحولات الجذرية، التي تنطوي على صعوبات ومشكلات جعلت الأطفال أكثر استهدافًا لاضطراب التوازن؛ وذلك لنقص التوافق مع الذات والمجتمع(٧) . .

ومن أقسى أنواع العنف التي واجهها الأطفال في العراق كانت حين قُصف ملجأ العامرية في ليلة (١٢-١٣/ شباط(فبراير)١٩٩١) بعد اندلاع حرب الخليج بخمسة أسابيع، ويمكن أن ندعو جريمة ملجأ العامرية (الجريمة المزدوجة) التي كان أبطالها صدام وأمريكا؛ إذ كان الهدف الرئيسي لصدام في حرب الخليج وقبل تقديم تنازلات لأمريكا أن يُظهر وجهًا آخر للعرب هو وجه البطل المقدام. وكان ملجأ العامرية مأهولاً بالعديد من الرجال والنساء والأطفال ، من بينهم (٥٢) طفلاً ، فوجد أن وجوده في مرحلة حرجة من الحرب يحميه من القصف الأمريكي ، ومن هناك سيعطي التعليمات لقادته ، وهو على علم أن للملجأ سيرصد من قبل رادارات الطائرات الأمريكية المقاتلة ، وفعلاً تم قصف الملجأ بعد خروجه في الليلة المشئومة ، وكانت حفلة شواء لأطفال العراق ، نفذها صدام على الطريقة الأمريكية ، سرعان ما وظفها النظام لصالحه ضد الطفولة الشهيدة في العراق.

و للعلم إن باحثة عراقية درست الظواهر النفسية التي يعانيها الأطفال جراء قصف ملجأ العامرية ، وعقدت دراستها على عينات من الطلبة ، ممن استشهد أحد أفراد أسرته من الدرجة الأولى والثانية في الملجأ ، وعلى طلبة مدرسة الجنائن الابتدائية المجاورة للملجأ، فكان من أبرز النتائج التي توصل إليها البحث ، والتي احتلت المرتبة الأولى من بين الظواهر النفسية ، الكراهية الشديدة لدول العدوان وبنسبة١٠٠ ٪. والخوف من

---

(٧) مجلة الطفولة والتنمية، العدد (١) ربيع ٢٠٠١ ، دراسة بعنوان: (الأطفال في الأزمات) فيولا الببلاوي، ص٢٧.

الأصوات العالية ومن النار ومن الظلام والاكتئاب والرغبة في الانتقام ، وتذكر المواقف التي تعرضوا لها أثناء القصف[٨] .

وهذا واحد من وجوه العنف التي استخدمتها الدولة، ليس في إظهار بشاعة الحرب فقط ، بل لاستغلال الطفل إعلاميًا لبث بيان يعرفه العالم أجمع مسبقًا، بأن أمريكا لا تتورع حتى في قتل الأطفال ، وهو في إعلانه هذا لم يبث معلومة جديدة لأسماع العالم .

وقمت بزيارة ملجأ العامرية ، وكانت رؤيتي لآثار أجساد البشر ومنهم الأطفال (الملائكة) الملتصقون على الجدار، وكأنها لوحات تشكيلية رسمت بألوان قاتمة ؛ لتعلن أن جريمة ملجأ العامرية ليست جريمة حرب فقط ، وليست جريمة لاستغلال الطفل إعلاميًا بأبشع صورة، بل هي جريمة (اغتصاب الطفل إعلاميًا ثم قتله وتمزيقه) . ولو تساءلنا ماذا حقق صدام من هذه الجريمة بعد استدراج أمريكا لهذا الملجأ؟

كان الجواب : الكراهية الشديدة لدول العدوان عند الأطفال وبنسبة ١٠٠٪ .

أما الظواهر النفسية الأخرى فماذا عنها؟!

كلنا يعلم أن أمريكا لم تُصادق على اتفاقية حقوق الطفل حتى يومنا هذا؛ لذا تُعد غير ملزمة لتحافظ على حق الطفل الأصيل في الحياة ، كما جاء في المادة السادسة في حقوق الطفل العالمي، ولم يتثقف صدام كفايةً ليعرف تأثيرات أمراض ما بعد الصدمة على الأطفال، والتي يهتم بها كل من يحرص على أن تكون طفولة الإنسان طفولةً بلا عنف .

ففي برنامج "جدل حر" الذي عُرض على قناة الحرة الفضائية (٧/ ١/ ٢٠٠٥)، كانت هناك ندوة بخصوص "أمراض ما بعد الصدمة" واستُقبل فيها عدد من الشخصيات منهم د. إيلي كرم من لبنان ، الذي أجرى دراسات حول صدمات ما بعد الحرب على شعوب ثلاث دول، هي : لبنان، الكويت، العراق ، فوجد أن (٤٥٪) من الأطفال أُصيبوا بحالات اكتئاب مع أمراض نفسية متعددة، ومثل ذلك حصل في العراق على حد قوله في فترة الحربين : حرب إيران، وحرب الخليج[٩] .

ومن يتمعن في إحصائيات ودراسات كهذه يجزم ـ وبدون تردد ـ أن صدام كان يقصد ـ وعن عمد ـ تشويه طفولة أطفالنا في العراق ، ولأمد بعيد .

---

(٨) مجلة الطفولة، العدد الثاني، السنة الأولى ١٩٩٥ ، دراسة بعنوان: (الظواهر النفسية التي يعاني منها الأطفال جراء قصف ملجأ العامرية)، د. سوسن شاكر، ص٢٢ .

(٩) الحرب مع إيران بدأت في ١٩٨٠ إلى ٨/ ٨/ ١٩٨٨ ، وحرب الخليج بدأت في عام ١٩٩١ .

إن شعبًا عاش أطفاله حروبًا طاحنة وتشريدًا ، كان ينبغي على حكومته أن تضع برامج صحية من الإعداد النفسي لمعالجة الأزمات والصدمات النفسية للأطفال وتقليل ضغطها ، فماذا قدمت حكومة العراق للأطفال لكي تداوي جراحهم وتعالج أزماتهم؟!

كان العلاج عجيبًا يجعل كل من يهتم بمجال دراسات الأطفال على اختلاف أنواعها أن يشعر بالخجل والمرارة؛ إذ فوجئنا بأن الإعلام في التليفزيون أخذ يقدم برنامجًا بعنوان: "كي لا ننسى" في سنة (٢٠٠٢) بعد أن كان يُعرض طيلة حرب الثمانينيات خلال حرب إيران وتوقف بعد انتهائها ، ثم أُعيد عرضه قبل تقديم برامج الرسوم المتحركة مستغلين شوق الأطفال وانشدادهم لشاشة التليفزيون؛ ليعرضوا لهم صوراً حقيقية للحروب، صوراً لجثث متفحمة وأفواه مفتوحة وصوراً كثيرة مرعبة . . . إلخ . كان هذا البرنامج وصمة عار في تاريخ الإعلام الذي يُوجَّه للأطفال ، فهو يخطف فرحة الطفل ويقلل متعته ، وبدلاً من أن يداوي نظام صدام جراح الأطفال ، كان يذكّرهم بموتاهم . ويجعلهم يتخيلون بأي وضع قد غاب أحبابهم ، وفي أية أرض غريبة دُفنوا، وعلى وجه الخصوص ممن كان لديهم مفقودون في الحرب.

كان الإعلام يذكرهم كي لا ينسوا ، وكانت نعمة النسيان تُعد رحمة من الله يتمتع بها الأطفال، ولكن حتى هذه الرحمة أراد القيمين على الإعلام العراقي الفاشي أن يسلبوها منهم ، ويقدموا لهم مثل هذا البرنامج؛ كي لا ينسوا . وليس هذا المثال الوحيد الذي يكشف عن سياسة الدولة المؤدلجة تجاه الطفل في العراق، بل هناك العديد من الأمثلة التي لا يسعنا ذكرها في بحث صغير.

المبحث الثاني
الطفل العراقي وظروف الحصار الصعبة

بسبب الحصار الاقتصادي الذي فرضه المجتمع الدولي على العراق بعد اجتياح نظامها لدولة الكويت؛ منحت أمريكا بفعلها هذا ذريعة شرعية للحكومة العراقية لتنفيذ سياسة التجويع، بجانب سياسة الترهيب على شعبها، وامتهان كرامة الإنسان العراقي؛ بحجة الحصار الاقتصادي.

كان أثر هذه السياسة واضحًا على فئة الأطفال بالمرتبة الأولى؛ لنقص الغذاء والرعاية والمستلزمات التربوية والحياتية بأنواعها ، وكذلك الصحية.

وفي حقيقة الأمر، كان قرار المجتمع الدولي يمثل عقوبة على شعب قد أذنب نظامه

الجائر، الـذي لا يصمد في وجه سطوته صوت حق وقوة إيمان. وهذه العقوبة بالأصل هي نـوع مـن العـنف تجـاه الطفـل العراقي؛ إذ أخذ الأطفال يذبلون بسبب اللوكيميا والجوع، وصـارت المدارس معابد بلا سدنة يتسرب الطلبة منها بصمت ، ويستقبلهم الشارع أو رب العمـل عـند ذاك ، حـيث عـنف التـشرد وعـنف العمل والحياة، واحتراف الحيل الشرعية كالتزوير والتهريب لأنهم صاروا في مرحلة من مراحل طفولتهم واجهة لبيع السلع المسروقة أو المحظـورة أو المتـضررة، حتـى وصـلـت نـسبة التـسرب إلى ٣٢٪ مـن المدارس الابتدائية والمتوسطة.

وهـناك دراسات عُقدت بهذا الشأن حول شباب جانحين من سن ١٦ـ١٨ ، كانوا صغاراً عـندما واجهـوا الحـرب الأولى ثـم الحـرب الثانـية والحصار؛ إذ كانوا بعمر السبع أو التسع سـنوات وهـم عيـنة ممـن أودعـوا سـجن التأهـيل والإصلاح ، فوجد أن ٦٦٪ منهم (باعة متجولـون ، كاسبون، وسطاء) وأن ٣٠٪ منهم طلبة وأربعة متعطلون عن العمـل، وكانـت نتـيجة الدراسـة أن نسبة المودَعين من المدينة ٨٨٪ والريف ١٢٪ و ٨٥٪ يقرءون ويكتبون فقـط ، ولم يكملوا دراستهم الابتدائية و٨٪ أميون و٧٪ يحملون الشهادة الابتدائية ، وأنهم أُودعـوا الـسجن بجرائم السرقة بنسبة ٨٠٪ والقتل ٢٠٪، وبعد إيداعهم سجن الأحداث، ارتكـبـوا جـريمة إيـذاء الـنفس بقصد الانتحار؛ بسبب الرغبة في الموت بنسبة ٥ و١٧٪ و ٤,٥٪ بـسبب عـبء الاسـتدانة أو الانحـراف الجنـسي و٥٠٪ للتخلص من مشكلة؛ لأن الـضغوط الـتي تحـيطهم تجعلـهم عاجـزين عن حلها ، و٢٨٪ يؤذون أنفسهم للهروب من عقـوبة أو الحـصول علـى طلـب معـين" وإن دل هـذا علـى شيء، فإنه يشير إلى أن الهزات الاجتماعـية الخطـيرة (هزات الحروب ودمار الحصار) أنتجت أطفالاً لا يستطيعون مواجهة مـشاكلهم حينما كبروا، أو يعانون آثار العنف كالعدوانية، حيث لا يتورعون عن ارتكاب الجـريمة أو الـتورط فـيها، فـضلاً عـن الجهـل والفقـر الـذي أغلق منافذ الحياة أمامهم؛ مما جعـــل أغلـبهم كسبة وفاشلين، ولم تعمل الدولة على دعمهم نفسيًا واجتماعيًا وتأزمت مشاكلهم النفسية حين أودعوا الإصلاحيات(١٠).

وهـذا ينبهـنا إلى قـضية خطـيرة تعقب عمالة الأطفال في الغالـب ، والتي تكون في أنواع اسـتغلال أربـاب العمل للأطفال، فهم يمثلون فئة لا تعي حقوقها؛ ومن ثَم لا تطالب بها، فـضلاً عـن عامـل الخوف من الكبار الذي يجعلهم أكثر استعداداً للطاعة ، وتنفيذ ما يترتب علـيهم مـن أعمـال دون شـكوى أو تذمـر ، وهـناك عامـل نفـسي يمكن أن نضيفه، هو أن الأطفـال يحاولـون أن يثبـتوا لأرباب العمل أنهم شجعـان وأقوياء وبإمكانهم أن ينجزوا ما

---

(١٠) ينظـر دراسـة (إيـذاء الـنفس لـدى الأحداث المنحرفين) ولي جليل الخفاجي، وزارة العمل والشئون الاجتماعية، دائرة إصلاح الأحداث، الدراسات والبحوث (٢٠٠٠)، ص ١١ـ٤٣.

ينجزه الكبار من أعمال؛ ليحصلوا مقابل ذلك على بعض الكلمات من المدح والتشجيع من رب العمل ، وذلك يعرضهم لمخاطر صحية وجسمانية عديدة ، ناهيك عن الأعراض النفسية بسبب العقاب والتعنيف[11] .

وهناك دراسة أخرى توضح جليًا هذه الحقيقة التي تمثلت في إحصائية لجرائم قام بها ٥٠٠ مُودَع في سجن الإصلاحية من الأعمار (١٨ـ٢٢) في عام ١٩٩٩ . ولو دققنا في فئة أعمارهم فسنجدها تتراوح ما بين (٩ـ١٠) سنوات؛ حيث أحاط الحصار بكل منافذ طفولتهم فكانت دعاوى هؤلاء ٤٠٪ قتل و٤٥٪ سرقة ، و١٠٪ دعاوى تمس الأخلاق . ووجد أن ٨٠٪ من هؤلاء كسبة يعملون في مهن مختلفة ، وذلك يعني تركهم لمدارسهم في فترة مبكرة، وأن ١٥٪ منهم متعطلون و٥٪ طلبة ، وأن ٦٥٪ منهم كان آباؤهم يتبعون أساليب خاطئة في العقاب، وهو الطرد من البيت؛ مما يسهل عملية الاختلاط برفاق السوء[12] .

إن ضيق الأسرة بتصرفات أبنائها ومعاملتهم معاملة قاسية أوجدا عنفًا أسريًّا وأنتجا جيلاً من السُّرَّاق واللا أخلاقيين والمجرمين . ومن المؤكد أن العنف الأسري تولد نتيجة الفقر والعوز وعدم توافر فرص الرفاهية داخل الأسرة، والذي يمنعها من تحقيق أداء التزاماتها الاجتماعية تجاه أطفالها؛ لذا فالأسر أخذت تطلق العنف بالأفعال أو بالإغفال .

ومن ثَمَّ يرتبط العنف الأسري بسلسلة العنف التي تشكلت من عنف الحصار وعنف سياسة دولة ثم عنف الحرب ، وأخيراً عنف الأسرة . ومما يؤسف له، أن الأسرة العراقية لم تكن تعاني حتى منتصف الثمانينات لمثل هذا التحلل الأسري . والدراسات التي أشرنا إليها خير دليل لما يمكن أن تئول إليه حياة المجتمع في ظل الحروب ، وسياسة دولة لا تحترم أفرادها، ولا تهتم بمستقبل أطفالهم .

---

(١١) ينظر : مجلة الطفولة والتنمية، العدد ٣، المجلد الأول، ٢٠٠١، دراسة بعنوان: (تشغيل الأطفال وصمة عار في جبين الحضارة المعاصرة)، د. محمد عباس نور الدين، ص١٣ . كذلك (ظاهرة عمالة الأطفال)، د. حسن سلامة، ص٧٦، من مجموعة بحوث تحت شعار (نحو بيئة خالية من العنف للأطفال العرب) في مؤتمر عقد في عمان، نيسان (أبريل) ٢٠٠١

(١٢) أدمن هذا العدد من المودعين تعاطي المخدرات وصار معظمهم بائعين ومتعاطين في الوقت ذاته، على أن ٩٥٪ منهم كان تعاطيهم للمخدرات بعد دخولهم إلى السجن الإصلاحي، وهذا دليل على عجز المؤسسات التربوية والإصلاحية على حماية ورعاية المودعين، وبدلاً من معالجتهم نفسيًّا جعلتهم يغرقون في مشاكل وجرائم يصعب إصلاحها . للمزيد ينظر : ظاهرة تعاطي الحبوب المهدئة لدى الأحداث، إعداد ولي جليل الخفاجي، ص٣٠ ـ ٣٤، حزيران (يونيو) ١٩٩٩ ، وزارة العمل والشئون الاجتماعية دائرة الإصلاح والأحداث .

المبحث الثالث
الحرب الثالثة ووحشية العنف تجاه الأطفال في العراق

بعد أكثر من اثني عشر عامًا من حرب الحصار الباردة، أراد صدام أن ينهي هذه الحرب بحرب ساخنة، ويستدرج أمريكا لقتاله على أرض العراق، وللمرة الثانية، وكأنه لا يريد لخريطة العراق أن يزول عن سهولها وجبالها لون الدم الزكي، الذي يتركه ضحايا الحرب وأولهم أطفال العراق. والأخطر من ذلك أن النظام الحاكم كان يعلم أن موعده قد أزف في مغادرة كرسيه، فعمل على إطلاق جميع المجرمين العتاة الذي كانوا في السجون العراقية، وضمنهم الذين ارتكبوا جرائم القتل العمد واغتصاب النساء والأطفال وأنواع الجرائم الأخرى. وهؤلاء السجناء الذين أطلقهم النظام السابق يُحْصَوْن بعشرات الآلاف معظمهم من الشباب بمتوسط عمر (٢٣ـ ٣٥) فهيأ بذلك للأطفال من يرعاهم بالخطف والتهديد والاغتصاب، حتى صاروا لا يأمنون الطريق إلى المدرسة والعودة منها، وصار الموت ينتظرهم في الطريق بعبوات ناسفة أو انفجارات أو رصاصات طائشة تحلق نحوهم من بعيد، أو جعلهم يرون آباءهم يتعرضون للقتل أو الاغتيال أمام عيونهم، وأحيانًا يكونون ضحايا الاغتيالات ويُقتلون لأنهم شهدوا الجرائم، وصاروا أداة إدانة ضد المجرمين، فضلاً عن أطفال يُخطفون، وإذا لم يستطع الأهل دفع الفدية يُغتصبون ويُذبحون ويُلقون في فوهات تصريف المياه. وقد نقل تليفزيون العراق في شهر آذار (مارس) ٢٠٠٥ جرائم مروعة وعنيفة موورست ضد الأطفال من قِبَل مجرمين عتاة، حتى صارت حقائق الجرائم التي يعرضها التليفزيون العراقي عنفًا إعلاميًا ورعبًا آخر للأطفال، فإذا مر يومهم بسلام يعرض التليفزيون لهم حوادث عنيفة تشيب لها رءوسهم(١٣).

إن الكثير من الأطفال ـ خلال الحرب الأخيرة وما بعدها ـ مروا بتجارب قاسية من الإساءة أو الامتهان وشاهدوا موت أو اعتقال أو تعذيب أحد أفراد أسرتهم. وهؤلاء الأطفال يعانون مُسلَّمات تشخيص اضطرابات ما بعد الصدمة، وما ينشأ عنها من مشكلات حين تنسحب على مجالات عديدة من حياتهم. فهل يقلق المجتمع ومؤسساته بشأن هؤلاء الصغار، كما يقلق المجتمع الأمريكي بشأن مشاهد العنف على الصغار في

---

(١٣) في ظل أحداث العنف الأخيرة عرض تليفزيون العراقية في شباط / ٢٠٠٥ أطفالاً يتعرفون على قتلة آبائهم، ويتحدثون عن مشاهد عنف مريرة تعرضت لها أسرهم، وقد نجوا من الموت بأعجوبة ولكن نجاتهم كانت مصحوبة بعوقين، عوق جسدي بسبب تعرضهم للعنف، وعوق نفسي يحيط حياتهم بالخوف والاضطراب، كما في حادثة أيمن الموصلي.

التليفـزيون حيث أقاموا دراسات نُشرت في عام(٢٠٠٢) في مجلة "صحة المراهق " في الولايات المتحدة، واستهجنوا أن يرى ٢٥٪ من الشبان الأمريكيين في سن (١٥سنة) فيلم (natural born killers) (قَتلَة بالفطرة) الذي يتضمن مشاهد عنف شديدة، والمخصص نظريًا لمن أعمارهم فوق سن (١٨) سنة؟ ولست بصدد عقد مقارنة ، بل ذكرت ذلك للمفارقة فقط؛ ففي زيارة لي لمدرسة تأهيل الأحداث في بغداد الكرخ، ناحية الرحمانية في ١٥/٣/٢٠٠٥ ، أخبرني مدير مركز الإصلاح والتأهيل أن السجن يحوي (١٧٠) نزيلاً ، وأن عددًا من بينهم تتراوح أعدادهم (من ٢٦ـ ٣٠) نزيلاً من أعمار (٩ـ ١١) عامًا . وحين سألته عن أسباب جنوح الفئة الأخيرة من عمر(٩ـ١١)عامًا من الصغار جدًا؛ فأجابني أن جرائمهم هي الشروع في القتل أو المساهمة في الخطف أو السلب وجرائم أخرى .

وقد زالت دهشتي حين علمت من مدير المركز أن آباء هؤلاء الصغار بلا مهن تقريبًا، ومعظمهم كانوا نزلاء في (أبي غريب) ، وحين أُطلق سراحهم قبل الحرب الأخيرة ، صاروا يستخدمون أطفالهم في تنفيذ بعض جرائمهم، علمًا بأنه أكد أن هذا العدد شمل المحكومين فقط، وهناك عدد آخر لديهم من الموقوفين ينتظرون المحاكمة .

إن تورط هؤلاء الأطفال في جرائم كهذه يُعد صورة بشعة لعنف الأسرة والمجتمع تجاه الأطفال ، وإن عدم حماية الدولة لهؤلاء بقوانين تصونهم وتحتضنهم في مراكز ذات رعاية تربوية ، وتقدم لهم النقاهة النفسية والصحية، يمثل عنفًا آخر يكاتف عنف الأسرة، فحين يُحكم على طفل بعمر تسع سنوات في مركز للتأهيل والإصلاح في ظرف سياسي مضطرب تمر به البلاد؛ حيث لا يجد الطفل الأمان وهو في داخل منزله وبين أبويه، فكيف يجد الآمان والرعاية داخل المركز؟!

وماذا سيتبقى من طفولته حين يغادر الإصلاحية؟والطفل كما نعلم لا يملك الإرادة المطلقة ، وليست لديه القوة والمناعة لكي يتجنب الوقوع في المهالك، أو رفض العمل الذي يوكل إليه من قَبل المختطف أو القاتل ، وهو في الغالب والده أو أخوه أو أحد أقربائه أو زوج والدته .

إن نظرة فاحصة لمثل هذه الإحصائية لمدرسة إصلاحية واحدة برهان واضح على أن العنف بأنواعه : عنف سياسة الدولة وعنف الحرب ، وعنف الأسرة، ينتهي بالطفل أن يتحول إلى مخلوق لا يحمل من طفولته سوى عدد السنوات والهيئة .

هل ضاعت طفولة أطفالنا؟ ومن سينقذهم من عنف المطرقة وجحيم السندان؟!

ولهذا يتوجب أن تعي الأسرة والمجتمع والدولة أن أطفالنا ضحايانا، وكل ما نمنحه لهم من كلمات وتوجيهات أو طبائع وعادات هي أمانات يحفظونها لنا؛ ومن ثَمَّ

يعيدونها حين يحين الأوان، فإذا أعطيناهم حبًا وسلامًا وعدلاً ورفاهية أعطونا مثلها ، وإذا أعطيناهم غشًا وقسوة وحروبًا وعنفًا وجوعًا، عاملونا بمثلها حينما يكبرون. إنها مسألة أمانات !

المبحث الرابع
دراسة وتحليل نتائج الاستبيانات
حول ظروف الطفل العراقي في الوقت الحاضر

من المهم الإشارة إلى أن الباحثتين قد عملتا على تنظيم استبيانات حول تأثيرات العنف بأنواعه، والظروف الصعبة التي يواجهها الطفل العراقي في كل مكان. وكان عددها (٥٠) استبيانًا. وُزِّعت على عدد من الأسر وعدد من المعلمين. وكانت الاستفسارات في محورين:

- المحور الأول حول العنف التربوي والداخلي (الأسرى).
- المحور الثاني حول العنف الإعلامي والفكري وعنف العولمة والعنف الخارجي (الحرب وظروفها).

ولا نريد الخوض بتعريف كل نوع من أنواع العنف هذه؛ لأنها واضحة، وهدفنا كشف تأثيراتها على الطفل في العراق؛ لتصبح قضيته واضحة للعيان لكل الأنظمة والسياسات التي لا تأخذ بحسبانها الظروف النفسية للطفل، وما يمكن أن يتعرض له مستقبله حين الخوض في حروب ونزاعات لا يفيد الطفل منها شيئًا سوى أنه سيكون ضحيتها ، ويدفع ثمن تهور حكومته وسطوتها ، كما حصل في العراق على مر ثلاثة عقود وأكثر.

وشملت عينة البحث (٥٠) طفلاً تتراوح أعمارهم من (٤ـ١٤) سنة.

وكانت نسبة الإناث تمثل ٢٨٪.

ونسبة الذكور تمثل ٧٢٪.

وبذلك تكون معظم الأمهات قد اخترن أحد الذكور، وذكرن تأثيرات العنف حوله ، ونعزو هذه المسألة إلى إحاطة الأم ابنتها بشيء من الحرص والتكتم ، ولا تعطي معلومات من شأنها أن تكشف السلوك المضطرب للبنت، رغم أننا حرصنا ألا يُذكَر الاسم على الاستبيان.

تحليل نتائج الاستبيانات

أما عن العنف الأسري:

فقد تبين أن الطفل في الأسرة العراقية يشعر بالخوف من أحد والديه؛ وذلك لطبيعة العلاقة التسلطية التي يتسم بها الآباء، وتنعكس في السيطرة عليهم وإخضاعهم لآرائهم الخاصة والتحكم بسلوكهم بوسائل شتى(١٤).

حيث وجد أن خوف الطفل من والده بنسبة (٦٨,٤٪) والأم (٣١,٥٪) وأن (٤٠,٨٪) من الآباء يستخدمون الضرب عقابًا، والتذكير بالخطأ عدة مرات بنسبة (٣٢٪) وهو ما يشكل إساءة نفسية غير منظورة، إلا أنها تسبب أضرارًا بالغة على قدرة الطفل على تكوين علاقات سوية مع الآخرين، كالتهديد بنسبة (٣٣,٣٪)، والصراخ (٢٢,٦٪) والتوبيخ بنسبة (٣٢٪) وكل ذلك يولد لديهم اضطرابًا في السلوك وألمًا نفسيًا، حيث كان (٤٠٪) منهم لديهم اضطرابات، كالكذب والبكاء المتكرر والحركة الزائدة ونقصان الشهية والتبول الليلي. ونخلص من ذلك إلى أن العنف تجاه الطفل في الأسرة العراقية يشكل نسبة أقل من (٢٣٪)، ويوجه إلى الأعمار من فئة (٤ – ١٤) سنة.

وإذا افترضنا أن إساءة وإيذاء يوجهان للطفل العراقي من قبَل أسرته بهذا القدر، في وقت يحتاج هذا الطفل إلى رعاية وحماية؛ لأن الحروب وسياسة الدولة سابقًا وحاليًّا لعدم استتباب الأمن والقانون تحيطانه بأشكال (العنف)؛ مما يؤدي إلى تدنِّي مهاراته وضعف كفاءته ومستواه التعليمي - فذلك يعني أن الطفل محاط بجحيم من العنف مهما كانت نسبته ضئيلة.

أما عن العنف الاجتماعي:

فإن الطفل العراقي يتعرض للاعتداء بالضرب العنيف من قبَل أحد أصدقائه أو أحد الغرباء بنسبة (٤٠,٦٪)، وللخطف بنسبة (٤٠,٩٪)، وأيضًا الملاحقة (٤,٥٪)، والتهديد بنسبة (١٣,٦٪)، وذلك يشكل خطورة كبيرة على الطفل العراقي؛ لعدم توافر الحماية والأمان له(١٥).

---

(١٤) ينظر: مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، العدد ٣٧، المجلد (١٠) كانون الثاني (يناير).
من دراسة بعنوان: رؤية نفسية لمفهوم السيطرة الوالدية، آمال آباطه، ص ٣٧ – ٥٣.

(١٥) في البيانات التي طلبنا ملأها من قبَل الأسر والمعلمين، كان هناك ٩ أطفال تعرضوا للخطف من بين (٥٠) طفلاً و٩ تعرضوا للضرب الشديد من اصل (٥٠) طفلاً، أي تقريبًا بنسبة =

أما العنف التربوي:

فقد تبين أن تغيب الطلبة بنسبة (٣٥,٢٪) بسبب إهمال الواجب ، وهو يعني بتفسيره الآخر الخوف من العقاب والعنف الذي يترتب عليه ، وأن (٢٥٪) يتغيبون أو انقطعوا عن الذهاب إلى المدارس خوفاً من العقاب. وتبين أن (١٤,٧ ٪) يتغيبون لأسباب أخرى، فضلاً عن التغيب بنسبة (١٠,٢ ٪)، بسبب الخوف من شخصية المعلم.

ومن تفحُّص الإجابات نجد أن العنف التربوي تجسد في تعسف المعلم في عملية التعليم، حتى صار سبباً من أسباب تغيب الطلبة؛ حيث إن العقاب بسبب إهمال التلميذ يترتب عليه تعنيف كلامي وإطلاق الألقاب النابية أو المهينة أو الشتم أو التوبيخ والتحقير أو العقاب البدني العنيف أو العقاب الجماعي. وكشفت لنا البيانات بأن النسبة الأعلى من المعلمين تستخدم القصاص الجماعي بنسبة ٢٤٪؛ علماً بأن العقوبات الجماعية تسبب الشعور بالغبن والتحامل على الطلبة الضعاف في دروسهم ، وتعرضهم للاعتداء عليهم أو السخرية منهم في الغالب.

أما توجيه الإهانة للطلبة فكانت بنسبة (١٨ ٪) ، والعقاب العنيف الذي ينتج عنه آثار بدنية واضحة بنسبة (١٥ ٪) وبذلك تكون نسبة العنف التربوي مكملة لحلقات العنف تجاه الطفل في المجتمع العراقي. والعملية التربوية ومن يقومون بها لم يكن لها دور فاعل للتخفيف من الضغوط النفسية وآثارها على الطفل العراقي، وهو يعاني من بيئة مزحومة بأشكال خطيرة من العنف الخارجي.

أما العنف الخارجي تجاه الطفل العراقي:

فقد تبين أن الأطفال الذين وُجِّهت إلى أسرهم الاستبيانات قد تعرضوا إلى حوادث

=١٨٪ لكل من الحالتين. وقد عملنا استبياناً في بغداد ـ الكرخ/ دائرة إصلاح الأحداث عن مظاهر العنف ضد الأطفال، وللأسف لم تأتنا الإجابات كما يعلن عنها واقع الحال والذي نراه في تلك الإصلاحية، وأحد المشرفين (التربويين) تكفل بملء الاستبيانات بنفسه دون إعطائها للنزلاء وحثهم على ملئها بأنفسهم، ولم يسمحوا لنا بعمل استبيان (مواجهة)، فكانت النتائج أن المودَعين قد تعرضوا للضرب الشديد بنسبة ٥٣٪، وبقية الإجابات كالآتي: التحرش الجنسي/ كلا بنسبة ١٠٠٪، سرقة/ كلا بنسبة ١٠٠٪. الملاحقة/ نعم بنسبة ٩٪. الاغتصاب/ كلا بنسبة ١٠٠٪. التهديد/ نعم بنسبة ١٥٪. علماً بأن عدد الاستبيانات كان ٣٤ استبياناً.

مختلفة أسبابها عنف خارجي، فمثلاً تعرض (٢٤ ٪) منهم إلى حوادث القصف و(١٥٪) إلى حوادث الانفجارات، و(٢١ ٪) حوادث التلوث البيئي وما يترتب عليه من أمراض سرطانية أو جلدية مختلفة. و(١٢ ٪) تعرضوا لحوادث الحرائق بسبب الاستخدام السيئ لمصادر الطاقة نتيجة لشح الوقود وغلاء ثمنه، خاصةً في فصل الشتاء.

أما عن الخوف الذي تسببه الظروف الخارجية، مثل ظروف الحرب والاحتلال ومتغيرات الحياة، فقد شكل ذلك نوعًا من العنف الخارجي، فبلغت نسبة الخوف من الجيش الأمريكي المحتل ٤, ١٠ ٪، الخوف من الطائرات ١, ١١ ٪، الخوف من السلاح الخفيف والثقيل ودبابات وعجلات العدو ٤, ١٠ ٪، الخوف من صوت الانفجارات (الألغام والسيارات المفخخة) "٦, ٢٤ ٪ "، الخوف من إطلاق الرصاص ١, ١٧ ٪، الخوف من القصف ٩, ١٧ ٪، والخوف من الأقنعة التي يرتديها رجال الحرس ٢, ٨ ٪.

ومن خلال الإحصائية نجد أن الخوف الشديد من الصوت المرعب، الذي تحدثه الانفجارات، وما يسببه من موت وخراب مفاجئ، وهم في طريقهم إلى المدارس أو بالقرب من محال سكناهم؛ كان في المرتبة الأولى من بين أنواع العنف في بيئتهم. وللأسف، لا يزال الأطفال حتى اللحظة التي كُتب فيها هذا البحث يتعرضون لنفس الخطر. أما أهم مظاهر تأثير العنف على الأطفال فكانت مؤثرة جداً، وهي كما يلي:

الشلل المؤقت (٩, ٠ ٪)، حركات لا إرادية (٥, ١٦ ٪)، تبول لا إرادي (١, ٩ ٪)، هستيريا (٨, ٢٣ ٪)، الصمم المؤقت (٣, ١٨ ٪)، أمراض نفسية أخرى(٥, ١٦٪)، أمراض بدنية (٤, ٦ ٪)، والخوف المرضي (٢, ٨٪).

وعلينا ألا نستغرب أن طفلاً يتعرض لكل أنواع الخوف والعنف لا يُصاب بتأثيراتها، وتكون ردود أفعاله مضطربة ومختلفة، حين يُعنف من قبَل الأسرة أو المعلم أو الإداريين التربويين في دور ومؤسسات الرعاية الاجتماعية الأخرى؛ حيث تبين أن ردود أفعاله كالآتي:

رد فعل سريع: (غضب، بكاء، الرد على العنف بمثله، مواجهة، صدام، ضرب)

بنسبة (٤, ٦٤ ٪)

رد فعل بطيء: (كبت، خجل، بكاء، انسحاب)

بنسبة (٧, ٢٣ ٪)

رد فعل بعيد الأثر: (كراهية المُعنِّف، الانتقام)

بنسبة (٨, ١١ ٪)

أما العنف الإعلامي:

فتم الاستفسار عنه في استبيان العنف الإعلامي والفكري وعنف العولمة ، والذي وجدناه مكملاً لعملنا حول أنواع العنف تجاه الطفل العراقي في بيئته ، وفي ظل ظروفه الحالية الصعبة، وكانت النتائج كما يلي:

- أن الأطفال يشاهدون أفلام كارتون بنسبة (٤ , ٤٤ ٪)، وأفلامًا بوليسية (٩٪)، وأفلامًا عاطفية (٢ , ٣ ٪) ، ومسلسلات (٢ , ١١ ٪) .

وتبين أن الأسرة العراقية لا تعي خطورة العنف الذي يُعرض في أفلام الرسوم المتحركة في الفضائيات؛ لهذا فهي لا تعتقد أنها ضارة ، أو تعلِّم الإساءة للآخرين، بل وتبرر القتل بحجة الدفاع عن النفس بنسب قليلة جداً، وكانت الإجابة عن سؤال ما رأيك في أفلام الكارتون التي تُعرض على الفضائيات كما يلي:

- نافعة في بعض جوانبها (٨ , ٥٥ ٪) ، نافعة في جميع جوانبها (٩ , ٥ ٪) ، ضارة (٩ , ٥ ٪) تعلم الآخرين الإساءة (٤ , ١٪) ، تبرير القتل بحجة الدفاع عن النفس (٩ , ٢ ٪) ، تبرير السرقة واللصوصية بحجة أنها عملية ذكاء وشطارة بنسبة (٣ , ٧٪) .

ونجد أن هناك من يعتقد أنها تعلم الطفل العنف والتهور بنسبة (٧ , ١١ ٪)، وإضاعة الوقت واللامبالاة بنسبة (٧ , ١٤٪) .

إلا أن الحقيقة الواضحة هي مَنْ يعتقد من الآباء ـ وهم النسبة الأغلب ـ أنها مفيدة في بعض جوانبها وبنسبة (٨ و٥٥٪) .

ونرجح أن هذا الاعتقاد إنما تشكل لدى الآباء عند مقارنة ما يُعرض للطفل عبر الفضائيات بالعنف الخارجي؛ إذ لا يكون نوع العنف في أفلام الرسوم المتحركة أكثر تأثيراً من العنف الذي يتعرض له الطفل في الخارج، وأن المستوى الثقافي للأسر يجعلهم يعتقدون أن كل ما يقدم في أفلام الرسوم المتحركة فيه تسلية ومتعة لأطفالهم، ولا يمكن أن يؤثر على أذهانهم ، وأن انجذاب الطفل نحو التليفزيون يجعله بعيداً عن المشاكل الأخرى في خارج الدار، وأكثر استقراراً في حركته داخل الدار .

ولهذا في الغالب يُسمح له بأن يرى ما لا يجوز أن يراه . وأوضحت دراسة في موضوع (التليفزيون وأثره على سلوك الطفل) أن الغالبية العظمى من الأطفال تشاهد التليفزيون وبنسبة (٥ , ٩٨٪) ، وأن نسبة مشاهدة الإناث للتليفزيون أعلى من الذكور[١٦] .

---

(١٦) ينظر مجلة آفاق تربوية ، العدد ١٢ سنة ١٩٩٨ ، ص ٣٢ ، من دراسة بعنوان (التليفزيون وأثره على سلوك الطفل) د. محمد احمد الكرش .

وأن (٦٧٪) من الأطفال يتأثرون بما يشاهدونه ، وأن هناك دراسات أجريت على المجتمع العربي - ومنها المجتمع العراقي - تفصح عن أن الأسر العربية تشاهد التليفزيون بزيادة مطّردة[١٧] .

وثمّة دراسة أُجريت في العراق توضح المحددات والوسائل التي تستخدمها الأسرة العراقية في تشكيل ثقافة الطفل ، مُرتّبة تنازليًا خلال سني الحصار ، وكانت مشاهدة التليفزيون تشكل (٩٦ ٪) . وتدل هذه الإحصائية على خطورة التليفزيون وأثره الكبير على الأسرة والطفل بشكل خاص مع عدم وجود حدود فاصلة بين ما يشاهده الطفل الصغير وباقي أفراد الأسرة ، باستثناء أفلام الرسوم المتحركة ، والتي تُعد حكرًا خاصًا على الطفل على الرغم من مشاركة الكبار له أحيانًا[١٨] .

أما عن استفسارنا : هل يفضل الطفل مشاهد العنف؟ فوجد أن (٩ , ٣٦٪) يفضلونها ، وأن (٦٣٪) لا يفضلونها .

وحينما سألنا : هل يخاف الطفل من مشاهد العنف؟ كانت الإجابة (نعم) بنسبة (٧٠ ٪) و(لا) بنسبة (٣٠ ٪) . وتلك دلالة واضحة على أن الطفل يشعر بالخوف مما يبدو له عنيفًا على عالمه البريء .

أما استفسارنا عن مشاهد العنف الأكثر تأثيرًا على الطفل فكانت:

مشاهد حوادث الانفجارات (٢٠ ٪) ، مشاهد حوادث السطو المسلح من قبَل العدو بنسبة (٤ , ٨٪) ، مشاهد حوادث السطو المسلح من قبَل اللصوص بنسبة (٧ , ١١٪) ، مشاهد حوادث الخطف (٨ , ٢١٪) ، مشاهد عرض الجثث (٤ , ١٣٪) ، مُشاهد عرض المجرمين (٧ , ١١٪) ، مشاهد القصف الحربي (٦ , ١٢٪) ، فتبين أن مشاهد (حوادث الخطف هي الأكثر تخويفًا للطفل ، والأكثر عنفًا لديه ، ويليها مشاهد عرض الجثث . وذلك دليل ساطع على أن الخوف يسكن أطفالنا ويشعرهم أنهم سيفقدون أسرهم في أية لحظة وفي أي مكان .

أما عن عنف العولمة:

فاخترنا جانب (الألعاب الإلكترونية) مثالاً عن هذا النوع من العنف الموجه للطفل .

(١٧) ينظر عولمة الفجور ، أحمد الطحان ، لبنان ، ط١ ، ٢٠٠٥ .

(١٨) ينظر الكتاب السنوي لوحدة أبحاث الطفولة ، المجلد الأول ، ٢٠٠٤ ، جامعة ديالي ، كلية التربية الأساسية ، دراسة بعنوان : (محددات ثقافة الطفل العراقي في مرحلة ما قبل المدرسة) ، د. سامي مهدي العزاوي ، ص٢٦ ، جدول رقم١ ، ص٢٩ .

فبعد انتهاء الحرب الثالثة، ارتفع دخل متوسط دخل الفرد بشكل ملحوظ، وصار رخاء مادي لدى الأسر العراقية وعلى وجه الخصوص أسر الموظفين لدى الدولة، وكان للأطفال نصيبهم من هذا الرخاء ملبساً ولعباً، ولكن لا أماناً. فوجدنا بعد الاستفسار حول الألعاب الإلكترونية أن (٦٦٪) من الأطفال يملكونها و (٤٤ ٪) لا يملكونها.

أما عن استفسارنا إذا كانت ملائمة للطفل أم لا، فوجدنا الإجابات كالآتي:

- مفيدة (٤ ,١٣٪).
- مسلية (٧ ,٥٠٪).
- تعليمية (٩ ,١٤ ٪).
- تثقيفية (٩ ,٨ ٪).
- بعضها (٩ ,٨ ٪).
- كلها (٤ ,٧ ٪).

وإذا كانت غير ملائمة تعلم الطفل:

- التهور(لا يعتقدون ذلك).
- العنف (٢ ,٢٧ ٪).
- إضاعة الوقت (٥ ,٥٤ ٪).
- التقليد الأعمى للنموذج في اللعبة (١ ,١٨ ٪).

ونجد من خلال هذه الإجابات أن الآباء يعتقدون أنها مسلية بالمرتبة الأولى، ولكنها تسبب إضاعة الوقت، وذلك يعني انهم لا يجدونها ذات فائدة لأطفالهم، والقليل منهم يعتقدون أنها تعلم الطفل العنف والتقليد الأعمى لشخصياتها، وهذه النتائج هي عكس ما تؤكده الدراسات التي عُقدت بهذا الشأن(١٩).

---

(١٩) ثمة دراسة تشير إلى أن معظم الألعاب الإلكترونية وألعاب الحاسوب تعلم العنف الشديد؛ لأنها تستند إلى اقتحام البطل لمدينة ما أو منزل أو وكر عصابة، ويفتك بأعدائه بضراوة وعنف، ويعتقد الدارس أن هذه الألعاب تمرر نمطية من التفكير، وأشكالاً محددة للشخصية وتكرس بالمحصلة الثقافة اللامرئية(ثقافة العنف) وتدعو لمعاداة أي تصور آخر بشكل غير مباشر. ينظر مجلة الطفولة و التنمية (العدد ٢)، مج. ١ لسنة ٢٠٠٢: دراسة بعنوان: (أطفالنا في ظل العولمة) عبد الواحد علواني. ص ١٦٦. أما الدراسة الأخرى التي تؤيد هذا الرأي (عنف العولمة)، فترى باحثتها أن ألعاب الكمبيوتر والألعاب الإلكترونية من الممكن أن تعلم الطفل العنف؛ لأنها تعتمد على ألعاب فكرية تعتمد استراتيجيات حربية فضلاً عن الألعاب القتالية التي تركز على إثارة اللاعب قدر الإمكان؛ ليستمر في اللعبة وتعطيه كل إمكانات مظاهر القوة. ينظر: العنف في وسائل الإعلام ـ سيلفيا بيطار ـ ٢٩٣ (دراسة مقدمة إلى مؤتمر نحو بيئة خالية من العنف للأطفال العرب) ـ عمان ٢٠٠١ ـ مركز الأفق للدراسات والأبحاث ٢٠٠١.

الخاتمة والتوصيات

في ختام البحث: أتمنى أن يتوقف كل من يبادر بالعنف تجاه الأطفال، ويحيطهم بظروف صعبة ويسأل نفسه:

لماذا تظهر شجاعته وقوته تجاه من لا حول ولا قوة له؟! ويكون قسريًا مع مخلوق صغير، سيصير في يوم ما كبيرًا، وسوف يتعملق على طفولة الإنسان في داخله ويتفرعن ويصير جبارًا عنيفًا ويحاصر صغيرًا آخر بسلطته أو عنفه ووساخته. فليتوقف كل من يبادر بالعنف تجاه الأطفال، وإلا تحول العالم إلى تنور بركان.

- على الدولة في العراق أن تحسب للطفل حسابًا في تخطيطها الاقتصادي والاجتماعي والتربوي وحتى في تخطيطها العمراني، حتى يصير أطفالها يملكون عقولاً وحسًا إنسانيًا، وفكرًا نيِّرًا لا يعرف الكلل.
- وألاَّ تُوجَّه للأطفال ثقافة مؤدلجة؟ لسياسة الفكر الواحد، بل أن تُوجه لهم ثقافة من شأنها أن تعمق فيهم نظرة صادقة للحياة والعمل، وليتمكنوا من صنع نمط جديد من السياسة مستقبلاً، سياسة لا تنكث بالوعود مع الأجيال القادمة.
- وعلى مسئولي ثقافة الطفل في العراق بوجه خاص التعامل مع وسائط وأدبيات الطفل بأنواعها ـ والإعلامية على وجه التحديد ـ بطروحات جديدة تغسل من قلوبهم كل ما يشير إلى الحرب وعنفها ومصائبها من خلال مضامين ذكية تظهر بشاعة الحرب. وفي الوقت ذاته تناقش موضوع الحرب؛ كي لا تفكر هذه الأجيال أن تقاتل إلا بوجه حق إنساني مشروع.
- خلق نموذج الطفل المبدع الذي يصنع من مواهبه سمة لأحد أنواع الإبداع، دون السعي لقتل المبدع باستخدام (عنف تقليد الأنموذج)؛ إذ تطالبه المناهج ويطالبه الوالدان والمعلمون بتقليد النموذج والقدوة باستمرار. فالطفل يتعلم بنفسه كيف يتعلم، وقد تأكد الدور الرئيسي الذي يلعبه الاعتماد على النفس في حياة الطفل، وهو لا يحتاج لأكثر من الدعم من قِبَل الوالدين والمجتمع والمؤسسات التربوية والدولة.
- الوقوف بحسم في وجه كل من يستخدم الأطفال في النزاعات المسلحة، كما حصل في بعض المدن العراقية بتفخيخ الأطفال أو إعطائهم قنابل يدوية يرمونها على القوات الأمريكية، مما يعرضهم للموت.
- حماية حقوق الأطفال بأنواعها، على أن تُستمد هذه الحقوق من القانون الدولي لحماية حقوق الإنسان، والبنود الخاصة بحماية حقوق الطفل، وعلى وجه الخصوص ممن يشغلون دور الدولة للرعاية ومدارس لتأهيل الأحداث.
- حماية الأطفال الذين يزجهم الكبار في الجرائم المختلفة، وعدم زجهم في (سجون

الإصلاحية)، بل حفظهم وحمايتهم في مؤسسات تربوية وإنسانية ذات رعاية نفسية خاصة ، وتعد فترة عقوبتهم فترة نقاهة وبناء ومعالجة؛ لأن هؤلاء لا يملكون حق الدفاع عن أنفسهم في سجون الإصلاحية ، وخاصة الأعمار من (٩-١٣) سنة ، ويُعاملون على أنهم معوزون أو مجرمون ، ويعانون من كل أنواع الخوف الشديد وعلى وجه التحديد أفراد القوة الإجرائية (الحرس بأنواعهم) ، وكذلك الباحثون الاجتماعيون والخوف من التجارب المريرة الأخرى التي خاضوها في حياتهم المبكرة . وإذا تُركوا دون حماية لهم يصيرون بعد إطلاق سراحهم مدمنين للانحراف بأنواعه ، ويتحولون إلى عناصر عنيفة ومؤذية . وبذلك لا تحقق الإصلاحية إصلاحها .

- من المهم إدخال برامج الترفيه والتسلية والتثقيف والمسرح والأدبيات إلى مؤسسات الرعاية البديلة؛ وخاصة المؤسسات النفسية التربوية والمهنية والإصلاحية منها . وألا تقوم هذه المؤسسات بدور الجلاد بحكم الاعتراف القانوني والمجتمعي بها ، مستغلة شرعيتها في أن تمارس أشكال العنف ضد الأطفال كالعنف الجسدي والنفسي والتحرش والاعتداءات الجنسية واستغلال الأطفال، وغيرها من الأشكال المتعددة[٢٠]
- تنظيم برنامج بث كارتوني على مستوى الوطن العربي، والاهتمام بأفلام الرسوم المتحركة وتطوير المهارات والخبرات الفنية التي تصنع أفلام الرسوم المتحركة، ووضع دعم في ميزانية الدولة لها ، أو وضع ميزانية عربية مشتركة ومدعومة لقطع عملية التعاقد مع الموزعين الذين يتعاملون مع هذه الأفلام في عملية تجارية بحتة، ولا يهمهم من مضامينها سوى قدرتها على التسويق .

وكذلك الاعتماد على الخبرات العربية في هذا الشأن وتبادلها؛ للتقليل من الاعتماد على الخبرات الأجنبية وفرض أذواقها وثقافاتها ونظرياتها الفكرية على الطفل العربي . وما يهمنا نحن أن يتصل الطفل بإنسانية الإنسان في كل مكان ، دون تطرف أو ضيق أفق أو سطوة نظريات مهما كان نوعها .

وأخيراً نرجو أن نكون قد وفقنا في بحثنا هذا ، ولله الحمد من قبل ومن بعد؛ وبرداً وسلاماً على أطفالنا في العراق .

---

(٢٠) ينظر (نحو بيئة لا عنفية لأطفال العرب)، محمد محمد مصري، ص ٢٧٥ ، من دراسة مقدمة إلى وقائع مؤتمر (نحو بيئة خالية من العنف لأطفال العرب) في عمان، نيسان (أبريل) ٢٠٠١.

المراجع

الكتب:

١ . قصة الطفل في العراق (النشأة والتطور ١٩٢٢ـ١٩٨٩) ظاهرة داخل، ط ١ ، دار الشئون الثقافية ـ بغداد ٢٠٠٤ .

٢ . الكتابة على صفحة بيضاء ـ فاروق سلوم ـ سلسلة دراسات، دار ثقافة الأطفال ـ بغداد ١٩٨٦ .

٣ . عولمة الفجور ـ أحمد الطحان، ط ١ ، لبنان، ٢٠٠٥ .

٤ . مواجهة الطفل للأزمات، جورج مهر ، سلسلة دراسات سيكولوجية . العدد ٣٥، القاهرة / ١٩٦٣ .

الدراسات والبحوث:

١ . دراسة عن (إيذاء النفس لدى الأحداث المنحرفين)، ولي جليل الخفاجي، وزارة العمل والشئون الاجتماعية، دائرة إصلاح الأحداث، الدراسات والبحوث / ٢٠٠٠

٢ . ظاهرة تعاطي الحبوب المهدئة للأحداث / ولي جليل الخفاجي / وزارة العمل والشئون الاجتماعية / قسم الدراسات والبحوث / ١٩٩٩ .

٣ . ظاهرة عمالة الأطفال، دعد حسن سلامة، بحث مقدم إلى مؤتمر (نحو بيئة خالية من العنف للأطفال) عُقد في عمان، نيسان(أبريل) / ٢٠٠١ .

٤ . محددات ثقافة الطفل في العراق في مرحلة ما قبل المدرسة، د. سامي العزاوي / وحدة أبحاث الطفولة / المجلد الأول ـ ٢٠٠٤ / جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية .

٥ . العنف في وسائل الإعلام / سليفا بيطار / بحث قدم إلى مؤتمر (نحو بيئة خالية من العنف للأطفال العرب) ٢٠٠١ .

المجلات:

١ . مجلة الطفولة والتنمية ، العدد (١) ربيع ٢٠٠١ . بحث بعنوان: الطفل في الأزمات، د. فيولا البيلاوي .

٢ . الطفولة والتنمية، العدد (٣) المجلد الأول / ٢٠٠٠ . بحث بعنوان: تشغيل الأطفال وصمة في جبين الحضارة، محمد عباس نور الدين .

٣ . الطفولة والتنمية ، العدد (٢) سنة / ٢٠٠١ . بحث بعنوان: أطفالنا في ظل العولمة ، د. عبد الواحد علواني .

٤ . مجلـة الطفـولة ، العـدد الثانـي ، السـنة الأولى ١٩٩٥ . بحث بعنوان : (الظواهر النفسية التي يعاني منها الأطفال جراء قصف ملجأ العامرية) د. سوسن شاكر .

٥ . مجلـة الـثقافة النفـسية المتخصـصة ، العـدد (٣٧)، المجلد (١٠)، كانون الثاني(يناير) بحث بعنوان : (رؤية نفسية لمفهوم السيطرة الوالدية) آمال أباظة .

٦ . مجلـة آفـاق تـربوية – العـدد (١٢) سنة ١٩٩٨ . بحث بعنوان : (التليفزيون وأثره على سلوك الطفل) د٠ محمد أحمد الكرش .

الطفل العربي في مَهْجَر

الولايات المتحدة الأمريكية

د. سهير الدفراوي المصري

تـشير نتيجة الإحـصاء العـام للأمـريكان لعـام ٢٠٠٠، بعـد تعديلـها بالمعلومات من زوغـبي إنترناشـيونال، تـشير إلى أن هناك ٥٠, ٣ مليون عربي أمريكي: ٣٤٪ منهـم من لبـنان، ١١٪ مـن مـصر، ١١٪ مـن سـوريا، ٦٪ من فلسطين، ٣٪ من العراق، ٣٪ من مـراكش، ٣٪ مـن الأردن، والباقـي مـن بـلاد عـربية أخري، معظمهـم مسيحيون، ٩٤٪ يعيشون في المدن متركزين في لوس أنجيليس، ديترويت، نيويورك، نيوجيرسي، وواشنطن دي سـي. وثلـثهم يسكن ٣ ولايات، هي: كاليفورنيا، نيويورك، وميشجان، تعليمهم ودخلـهم فـوق المتوسـط (١٧٪ حـصلوا علـي شـهادة عالـية ويقـارن هـذا بـ ٩٪ بالنسبة للأمـريكان، وفي عـام ١٩٩٩ كـان متوسـط دخلـهم ٤٧ ألف دولار، ويُقارن بـ ٤٢ ألفًا كمعدل للأمريكان)، ٨٨٪ منهم يعملون بالأعمال الحرة.

وصل العرب في موجتين: الموجة الأولى ما بين ١٨٩٠ و١٩٢٠ حين زاد عدد المهاجرين العرب على ٢٥٠ ألفًا، معظمهم من سوريا الكبرى، جاءوا هربًا من الفقر، والاضطهاد، وبـدءوا كـتجار جوالة، ثم امتلكوا متاجرهم، معظمهم مسيحيون (القليل شيعة أو دروز) علـى اتـصال وثـيق بكنائـسهم، الكثير منهم كان يعتقد أنه في المهجر لفترة محدودة، بعدها سـيرجع إلى بـلاده، فدأبـوا علـى أن يعلمـوا أولادهـم اللغة العربية في كنائسهم. شجعت كنائـسهم الحفـاظ علـى اللغـة، فأصـدرت الـصحف العربية ("مرآة الغرب" من الكنيسـة الأرثوذكسية الأنطيكية و"الهدى" من الكنيسـة المارونية).

ابـتدأت حـركة كـراهية الأجانـب في الجـنوب، وبالأخص في برمنجهام عاصمة ولاية ألاباما، الـتي أصـبحت أكبر مدينة صناعية في الجنوب. كان العرب الأمريكان من "غير المـرغوب فـيهم" لا يُـسمح لهـم بدخـول بعـض الأمـاكن العامـة، فاجتهدوا في عملهم، وكونوا صلات عائلية واجتماعية قوية.

وفي عـام ١٩٢٤، مـرر الكونجـرس "قانـون الأصـول القومية لعام ١٩٢٤" الذي حد

كثيراً من الهجرة، ومنع وصول الأقرباء من البلاد العربية. كان هؤلاء يساعدون على حفظ اللغة والثقافة العربية في قلب العائلة العربية المهاجرة. شهدت الفترة ما بين عام ١٩٢٠ وعام ١٩٣٠ أكبر درجة من العنصرية الموجهة ضد العرب المهاجرين. تدهورت حالة الصحافة والكنائس العربية، وكف الأطفال عن تعلم اللغة العربية، فأصبحت صلتهم بجذورهم تنحصر في أكل التبولة والحمص، ورقص الدبكة.

ظهرت موجة الهجرة الثانية في الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي؛ نتيجة لتغييرات سياسية واقتصادية في العالم العربي، فجاء المهاجرون هذه المرة من مصر وفلسطين وسوريا والعراق واليمن، كانوا متعلمين. يفتخرون بهويتهم العربية، سعوا إلى استقلال لغوي وثقافي في المجتمع الأمريكي، وكونوا جمعيات مثل "جمعية العرب الأمريكان خريجي الجامعات"، وكثير منهم كانوا مسلمين (ما بين ١٩٥٧ و١٩٦٧ وصل ٥٠ ألف مسلم إلى أمريكا)، ولكنهم كانوا لا يذهبون إلي المساجد؛ لذلك كان مفعولهم قليلاً علي المؤسسات الإسلامية. في الوقت الذي كان المهاجرون الجدد يتفاعلون فيه مع المجتمع الأمريكي، كانت هناك صحوة في الوعي العرقي للجيل الثالث المنحدر من الموجة الأولى من المهاجرين العرب، تكاملت الحركتان، وساعدتهم حركة السود في الستينيات؛ لأنها أكدت قيمة التعدد الثقافي والعرقي، كذلك ساعدتهم عملية آبسكام Abscam من مكتب التحقيقات الفيدرالي FBI التي أغضبت الجالية الأمريكية العربية لدلالتها على التمييز العنصري. وكرد فعل كون السيناتور جيمس أبو الرزق في عام ١٩٨٠ الجمعية الأمريكية العربية لمناهضة التمييز العنصري ADC.

الآن بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر يمر العرب والمسلمون بتمييز عنصري جديد، ففي بيان لوزارة العدل الأمريكية، عدد جرائم الكراهية ضد العرب والمسلمين الذي كان ٢٨ في عام ٢٠٠٠، زاد في عام ٢٠٠١ إلى ٤٨١.

الطفل العربي في مهجر الولايات المتحدة الأمريكية:

يواجه المهاجرون العرب نوعين من التحديات في تربية الأبناء: نوعًا يواجهه عامة المهاجرين، ونوعًا آخر يواجهه المسلمون خاصة.

التحديات التي يواجهها معظم المهاجرين:

تنبع من عدة عوامل، منها:

- انشغال الأبناء والآباء بالعديد من الإمكانات المتاحة لهم في بلد كثير الرفاهية.
- عدم وجود عائلة ممتدة تساعد على نقل الدين والقيم من جيل إلى آخر.
- أن الشخصية الأمريكية شخصية كثيرة الاستقلال، فيتعلم أولاد المهاجرين هذه الصفة من

مجتمعهم، ويجد الآباء صعوبة في التعامل معهم، وهم غير مستعدين لتضاؤل مدى تأثيرهم على فكر أبنائهم وقيَمهم.

- نمط الحياة السريع الذي لا يعطي الإنسان وقتًا للتأمل والحفاظ على هويته.
- وسائل الإعلام التي تتدخل بقوة في تشكيل صورة الإنسان لعالمه ولنفسه. وقد أسمى عالم النفس الشهير "إيريك إيريكسون" هذه العوامل "انسياب الهوية" - فيجد الإنسان صعوبة في الاحتفاظ بهويته، ويجد صعوبة في جعل أولاده يطورون هوية خاصة بهم تتلاءم مع قيم وهوية، الآباء. عندما واجه المهاجر العربي عنصرية الأمريكي في أوائل القرن الماضي انطوي على عائلته، وثبت روابطها. الحال تختلف الآن، فنمط الحياة السريع والتليفزيون ووسائل الإعلام الكثيرة تؤثر ليس فقط على الهوية، بل أيضًا على الروابط العائلية ومن ثَم تزيد من انسياب الهوية.

المشكلات الخاصة بالمسلمين في أمريكا:

- الإعلام الغربي متحمس في هجومه على المسلمين، ويعاني الأولاد من ذلك.
- يشكل مفهوم المسجد والإمام تحديًا كبيرًا للآباء؛ لعدم وجود وزارة أوقاف، ولأن معظم الأئمة في المهجر رجال كبار في السن لم يعيشوا مشاكل شبب المهجر.
- مدارس نهاية الأسبوع الملحقة بالمسجد أيضاً تشكل تحديًا للآباء؛ لأن معلميها القادمين من العالم العربي يعلّمون الإسلام بنفس الطريقة التي تعلموها في أوطانهم، غير مدركين الفرق بين تربية الأولاد في بيئة تسود فيها القيم الإسلامية والبيئة الغربية التي يُقابل فيها الإسلام بالعداوة، فتجد المعلمين يركزون على حفظ سور القرآن الكريم، بدلاً من تركيزهم على أن يغرسوا في نفوس الأبناء حب دينهم والاعتزاز به.

مقاومة التحديات:

أولاً: على الآباء أن يكوِّنوا مع أبنائهم منذ صغرهم علاقة مبنية على الاحترام والحب المتبادل، ويطوروا ويرسخوا هذه العلاقة قبل استقلال أبنائهم المبكر.

ثانيًا: على الآباء أن يكونوا من أصدقائهم بديلاً للعائلة الممتدة، فيصبح أصدقاؤهم أعمامًا وخالات لأبنائهم، ويترابطون معهم في علاقات حب واحترام ويلجئون لهم عند الحاجة. ويحدث ذلك عندما يتعود الآباء اصطحاب أبنائهم في زياراتهم للأصدقاء، ويتعودون أن يشركوهم في أحاديثهم ونشاطاتهم.

ثالثًا: أظهرت نتيجة دراسة من مجمع إنسانيات أن المجموعات التي تحافظ على هويتها هي المجموعات التي تحافظ على الالتقاء أسبوعيًا وبانتظام وفي نفس المكان، ويتفاعل أعضاؤها في هذه اللقاءات، وتنتج أدبًا تأمليًا ذاتيًا. بناءً على نتيجة هذه الدراسة إذا أراد المهاجرون إلى الغرب الاحتفاظ بالإسلام في أبنائهم، فعليهم أن يُحضروا أبناءهم

كـل أسـبوع وبانـتظام إلى المسجد أو المدرسة الإسـلامية، ويـشجعوا أولادهـم علـى القـراءة، والـبعد عـن التليفـزيون، والـتعود على التعـبير كـتابة عـن أفكـارهم وعن شعورهم.

رابعًا: على الآباء أن يهتموا بالمسجد وبالمدرسة الإسلامية التابعة له، ويتعودوا أن يحاسبوا الإمام والمدرسين إذا لم يقوموا بواجبهم أحسن قيام.

خامسًا: بعـض المسلمين في المهجـر، خـوفًا مـن انـصهار أبنائهم في المجتمع الأمريكي؛ يـتقوقعون علـى أنفـسهم. وهذا الأسلوب مضر لأبنائنا، فهل ننتظر من شخص شب علـى عـدم الـتفاعل مـع مجتمعه وكراهيته أو احتقاره.. هل ننتظر من هذا الشخص أن يـصبح عـضوًا فعالاً في هذا المجتمع؟ الأسلوب الأفضل أن نغرس في أبنائنا حب دينهم وهويـتهم، والاعتـزاز بهما، ونستلهم أسلوبنا من الشعوب التي عاشت كأقلية مسلمة في وطنها. كثيرًا ما تجدها تعيش في فلك مسجدها ومدرسته وقاعة الاجتماعات الملحقة بـه.. يـتعارف الـشباب في هـذه الأمـاكن، ويتعلم تاريخه ويقيم المجتمع كل احتفالاته فـيها. كـذا ينـتج جيـل مـسلم أمريكي عنده صورة واضحة عن ذاته وثقة بها، فخوراً بإسـلامه، لا يهاب الاختلاط بالمجتمع المحيط به، ولا يخشى الانصهار فيه عند شبابه، يعمـل للإسـلام بطـريقة غايـة في الفاعلـية؛ لأنه في مظهره وفي باطنه هو أمريكي عربي مسلم، يعرف كيف يعمل للإسلام وللمسلمين في مجتمع ينتمي إليه ويعرفه جيداً.

نـرى فـيما سبق أن العرب الأمريكيين، خاصة المسلمين منهم، يمرون بأوقات صعبة، فتـصعب تـربية أبـنائهم في هـذه الظـروف؛ لـتدخل التليفزيون وطرق الإعلام في حياتهم، ولانـشغالهم المفـرط في العمل. والجدير بالذكر، أن كل هذه المشاكل نعايشها إلى حد ما في العالم العربي، إذًا فكثير مما سرد أعلاه يمكن أن نطبقه في عالمنا العربي.

المحور الخامس

مواد وبرامج الأطفال

في القنوات الفضائية العربية

السيدة لارا حسين

مواد وبرامج الأطفال المدبلجة في القنوات الفضائية العربية:

تم إجراء الدراسة باستخدام المنهج النوعي، وتم استخدام أسلوب جلسات النقاش المركزة لتحقيق أهداف الدراسة. حيث هدفت الدراسة إلى تعرّف طبيعة الرسالة الموجهة إلى الأطفال من حيث الشكل والمضمون، بالإضافة إلى نوعية المضامين الغربية المقدمة للطفل الأردني ومدى ملاءمتها للبيئة العربية، وأخيراً أثر البرامج التليفزيونية الغربية (المُدبلَجة) على تكوين شخصية واتجاهات وسلوكيات الطفل الأردني.

أما عينة الدراسة، فهي ٢٦ طالباً وطالبة من المرحلة الابتدائية الأولى بعمر (٧ـ٨) سنوات من مدارس القطاع الحكومي والخاص، حيث تم اختيارهم من مدرستين: واحدة خاصة والأخرى حكومية عن طريق وزارة التربية والتعليم، كما تم اختيار العينة البرامجية بطريقة "العينة القصدية".

تم تحليل بيانات الدراسة من خلال استخدام أسلوب تحليل المضمون لجلسات النقاش المركزة بشكل منفرد وتراكمي، وتم استخدام دليل مُحدِّد الأسئلة (الفقرات) للإجابة عن أسئلة وأهداف الدراسة، حيث عُرضت على الأطفال حلقة من برنامج المحقق كونان بعنوان: "جريمة في البيت المخيف"، وتم جمع المعلومات بأسلوب جلسات النقاش المركزة مع الأطفال مع استخدام أجهزة التسجيل.

وأظهرت النتائج أن برنامج المحقق كونان هو من البرامج المفضلة لدى الأطفال كما أنهم مدركون تماماً لمضمون البرنامج والقيم الموجودة فيه ذات الطابع الإنساني، مثل الشجاعة والوفاء والتحدي، بالإضافة إلى الشكل من حيث الخيال والمؤثرات في الصوت والصورة، وعناصر التشويق والإثارة، ولكن يحتوي البرنامج على الكثير من العنف والسلوك العدواني، بالإضافة إلى احتوائه على بعض القيم التي تتنافى مع مبادئنا والقيم العربية والإسلامية.

أما بالنسبة للغة المستخدمة، فقد ظهر تفضيلهم واضحًا لأن تكون اللغة المستخدمة هي اللهجة العامية وليست اللغة الفصحى، كما آثروا أن تكون أسماء الشخصيات معْربة، بالإضافة إلى تفضيلهم للبرامج المدبلجة بشكل أكبر من البرامج المنتجة محليًا.

مواد وبرامج الأطفال المدبلجة في القنوات الفضائية العربية:

١. مقدمة:

١-١ أثر الإعلام على ثقافة الطفل:

تنبع أهمية الإعلام الموجه للطفل من أهمية الطفل نفسه، فلا مستقبل لأمة تبنى بعيدًا عن أطفالها، ولا مستقبل لطفل لم نهيئ له عالمًا جديرًا به يفتح له نوافذ المعرفة وسبل الاتصال. تلعب وسائل الإعلام دورًا مهمًا بالتأثير على الأطفال، حيث تكمن أهميتها القصوى في التأثير على معرفة الأطفال وتطورهم وبناء شخصياتهم من خلال مساهمتها بمضامينها الموجهة لهم، وبفتحها آفاق العالم أمامهم وتوسيع مداركهم وتنمية ثروتهم اللغوية، بالإضافة إلى تعميق القدرة الأدبية لديهم والتي ترهف حسهم وذوقهم السليم وتُغْني علاقاتهم الاجتماعية.

وأضافت القنوات الفضائية وأقمار الاتصالات وثورة المعلومات بعدًا جديدًا للنشاط الإعلامي، وأحاطت الأطفال من كل جانب بالعديد من روافد الفكر ومصادر المعرفة. إن وسائل الإعلام اليوم أصبحت تؤدي دورًا على درجة كبيرة من الأهمية للأطفال في المجتمع المعاصر، وقد استطاعت أن تشد إليها أطفال العالم شدًا، ومكنت المضمون الإعلامي من أن ينساب بتلقائية ويسر إلى أي مكان يوجد فيه أطفال، حتى إن ما يدور في أقصى الشرق أصبح يسمعه ويراه أطفال الغرب في نفس الوقت؛ الأمر الذي قدم لهم الخبرات الواسعة والمعلومات العلمية والحياتية والتثقيف والترفيه (عبد الحليم ،١٩٩٧)

إن سيطرة وسائل الإعلام على اهتمامات الأطفال واستحواذها على ساعات فراغهم جعلها تنهال عليهم بكَمٍّ هائل من الأفكار والمعاني والصور المتلاحقة، والأصوات المتعاقبة التي تحيط بهم من كل جانب، فلا تدع لهم مجالاً للتأمل والتفكير والمراجعة، فلا يملك الطفل معها القدرة على التمييز والاختيار، ويسقط الطفل في دوامة تسير به إلى حيث أريد له، ويعتبر في النهاية أن كل ما شاهده وسمعه حقيقة لا مجال للشك فيها. لم يعد الحديث عن وجود مردود لهذه الوسائل على الطفل موضع جدل أو نقاش، ولكن الجدل والنقاش يدور حول كمية هذا التأثير ونوعيته وطبيعته .

١-٢ مشكلة الدراسة:

أصبحت وسائل الإعلام اللغة المشتركة في كافة أنحاء العالم، حيث إن الدول المتقدمة تحاول نشر ثقافتها الفكرية على غيرها من دول العالم، ومن بينها الدول العربية، من خلال ترويج وسائل الإعلام المختلفة للمواد ذات المضمون الغربي؛ الأمر الذي يؤثر على الذاتية الثقافية للمجتمعات وأنماط القيم السائدة في المجتمع، خاصة إذا ما تم أخذه من قِبَل الطفل المشاهد كواقع.

وعلى ضوء ذلك تكمن أهمية البحث في تعرُّف مواد وبرامج الأطفال الغربية (المدبلجة) في القنوات الفضائية العربية وأثر هذه المواد الإعلامية على الأطفال بمختلف أنواعها من حيث الشكل والمضمون، حيث يتفوق جهاز التليفزيون على غيره من وسائل الإعلام المختلفة، والذي يعتمد على حاستَي السمع والبصر اللتين تُعتبران القناتين الرئيستين للحصول على المعلومات، حيث يبقى متصدراً جميع وسائل الاتصال الأخرى من حيث الجاذبية للمتابعة، خاصة خلال مرحلة الطفولة المبكرة.

١-٣ أهمية ومبررات الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة ومبرراتها في ما يلي:

- المكانة التي يحتلها الطفل في المجتمع باعتباره ركيزة مهمة من ركائز المجتمع.
- حجم التطورات والتغيرات التي طرأت على وسائل الإعلام وبخاصة التليفزيون، والانتشار الواسع للقنوات الفضائية في العالم العربي، ووجود بعض القنوات الموجهة للأطفال بشكل خاص.
- البرامج التليفزيونية الغربية المستوردة وأثرها على تكوين شخصية وثقافة واتجاهات وسلوكات الطفل العربي.

١-٤ أهداف وأسئلة الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تعرُّف طبيعة الرسالة الإعلامية التليفزيونية الموَجهة للطفل من حيث الشكل والمضمون.
- تعرف نوعية المضامين الغربية المقدمة للطفل الأردني ومدى ملاءمتها مع البيئة العربية.
- تعرف أثر البرامج التليفزيونية الغربية (المدبلجة) على تكوين شخصية واتجاهات وسلوكيات الطفل الأردني.

أما أسئلة الدراسة، فهي كما يلي:

١. ما طبيعة الرسالة الإعلامية التليفزيونية الموجهة للطفل من حيث الشكل والمضمون؟
٢. ما نوعية المضامين الغربية المقدمة للطفل الأردني ومدى ملاءمتها للبيئة العربية؟
٣. ما أثر البرامج التليفزيونية الغربية (المدبلجة) على تكوين شخصية واتجاهات وسلوكيات الطفل الأردني؟

٢.الإطار النظري:

٢ـ١ أهمية برامج التليفزيون في جذب انتباه الأطفال:

إن التليفزيون هو الجهاز الذي غزا مجتمعاتنا ومنازلنا مقتسماً معنا أوقات حياتنا مؤثراً بالسلب والإيجاب على أفكارنا وسلوكياتنا، ولا بد من الاعتراف بأهمية جهاز التليفزيون كوسيلة اتصال مؤثرة، فهو إذ يجمع بين الصوت والصورة والحركة واللون، فإنه يستطيع أن يسيطر على حاستين من أهم حواس الأطفال وأشدها اتصالاً بما يجري في نفوسهم من أفكار ومشاعر، وهما حاستا السمع والبصر، وينقل إليهم المشاهد بكل ما فيها من معان وانفعالات.

وبالإشارة إلى دراسة أجرتها اليونيسكو حول معدَّلات التعرض للتليفزيون لدى الأطفال والصبية العرب، تبين أن الطالب قبل أن يبلغ الثامنة عشرة من عمره يقضي أمام التليفزيون اثنتين وعشرين ألف ساعة، في حين أنه في هذه المرحلة من العمر يقضي أربعة عشر ألف ساعة في قاعات الدراسة (عبد الحليم، ١٩٩٧).

٢ـ٢ ديناميات المشاهدة:

إن تعرّف ديناميات المشاهدة يعتمد على عاملين أساسيين، أولهما عدد الساعات اليومية التي يقضيها الطفل في مشاهدة التليفزيون، وثانيهما نوعية وحجم المشاهد والمواد التي تُعرض على الطفل أو يُقْبل على مشاهدتها في الفترات الزمنية التي تُصنَّف كأوقات ذروة للمشاهدة من جانب الأطفال.

إن المعدل العالمي لمشاهدة الطفل للتليفزيون ارتفع من ٣,٢٠ ساعات في اليوم إلى ٥,٥٠ ساعات يومياً، والذي يرجع سببه الى الانتشار الواسع في فتح القنوات التليفزيونية الفضائية والأرضية.

إن من أهم ديناميات المشاهدة أن الطفل يمارس ذاتيًا قدراً ما من عملية الإخراج الفني للمادة الإعلامية المعروضة والمادة المعلوماتية المستخرجة، ومن ثَم فإن الطفل يمارس عليها قدراً من الانتقائية الذاتية التي لا تخضع لسيطرة تامة من الأسرة أو المجتمع. وتفسير ذلك أن ديناميات الإدراك البصري لدى الطفل تعتمد على التقطيع والتركيز لغرض الاختزان؟

أكثر من اعتمادها على التجميع والتركيب؛ لأن العمليتين الأخيرتين لا تتاحان من حيث النمو العقلي ونمو وظائف المخ إلا في الطفولة المتوسطة والأخيرة. وهذه الملاحظة تستدعي من مُعدِّي ومخرجي المواد الإعلامية والمعلوماتية الإلكترونية الموجهة إلى الطفل أو التي يُحتمل أن يشاهدها الطفل أو يطّلع عليها، مراعاة السياقات ومساحات الإبهار والجذب التي يمكن فيها ممارسة التوجيه الثقافي ـ الاجتماعي للطفل (مقبل، ٢٠٠٣).

كما تقع معظم فترة ذروة المشاهدة من جانب الأطفال ضمن أو على مقربة من فترة الذروة للمشاهدة العامة، وهي الفترة التي تشهد أعلى معدلات ضخ وتدفق للأخبار الدورية والعاجلة وما يكتنفها من صراعات ونزاعات وما إلى ذلك من مظاهر العنف، وهو ما ستتطرق له بشكل مفصل لاحقًا.

٢.٢ الآثار الإيجابية للمشاهدة التليفزيونية:

١.٢.٢ أثر المشاهدة على تنمية المعرفة والمعلومات:

إنِ القنوات الفضائية ـ شأنها شأن الوسائل الإعلامية الأخرى ـ تؤثر في مفاهيم وتصورات وطموحات الأطفال؛ مما يجعل بعضهم ـ على الأقل ـ معرضين لقيم وممارسات تعزز الاستقلال في الرأي، والرغبة في الحوار، والميل إلى التفكير النقدي. وانتهاز فرص التعلم الذاتي؛ مما يجبر الكبار على الحوار والتعامل معهم كمتلقين إيجابيين.

لا يمكن هنا إنكار دور القنوات الفضائية في التطوير المعرفي للأطفال وتعليمهم وتوسيع مداركهم، فالفضائيات تقدم معلومات جاهزة ومحددة في إطار يساعد على تنمية الخيال والابتكار لدى الأطفال، حيث توجد قنوات فضائية جادة ورصينة تبث برامج مخصصة للأطفال تُسْهم في رفع مستواهم الثقافي والعلمي.

أشارت بعض الدراسات في السعودية إلى أن مشاهدة القنوات الفضائية بشكل معتدل تزيد من قدرة الأطفال على الاستيعاب والتذكر؛ وذلك لاعتمادها على حاستَي السمع والبصر، ولجاذبيتها في الحركة والصورة. وكذلك تتيح القنوات الفضائية لبعض الأطفال حرية الاختيار وتعلمهم حس الرقابة الذاتية عند غياب الرقابة الأسرية؟؛ مما يعطيهم الإحساس بالاستقلالية والأمان والقدرة على اتخاذ القرار. وأشارت نفس الدراسات إلى أن بعض البرامج والمسلسلات تنقل الطفل من عالمه الواقعي إلى عالم خيالي يتقمص فيه إحدى شخصياته المفضلة التي يمكن أن يقتدي بها ويتعلم منها (خليل، ٢٠٠٤).

٢.٢.٢ أثر المشاهدة على النمو العقلي والوجداني والبدني:

إن هذا الجهاز يحمل أيضًا العديد من الإيجابيات، من أبرزها تغذية عقول الأطفال

بالثقافة المتنوعة، وزيادة حصيلتهم اللغوية، وتعزيز استخدامهم للفصحى، فهو يربط بينه وبينهم ويقدم لهم؟ معلومات جديدة سواء في محيطهم، أو خارج هذا المحيط، ويوسع نظرتهم للحياة بأسلوب سهل وبطريقة مشوقة، ويثير الوعي والإحساس لديهم بما يدور حولهم، كما يفتح آفاقًا جديدة أمامهم لتعرف عوالم مختلفة ويمكنهم من تكوين صورة ذهنية وافية عن العالم المحيط بهم، ويسهم في تنشئتهم ويرتقي بذوقهم.

ولا شك أن تحقيق هذه الفوائد، يتوقف بشكل أساسي على تصميم البرامج الهادفة التي تراعي أعمارهم وأذواقهم وتتناول قضاياهم، وتقدم برامجهم بشكل جذاب، وتستبعد البرامج التي تحمل قيمًا غريبة عن واقع المجتمعات العربية (خليل، ٢٠٠٤).

إن النمو الوجداني للطفل يتناسب أيضًا طرديًا مع زمن المشاهدة، وخاصة إذا وضعنا في الاعتبار أن المواد الدرامية شديدة الجاذبية والإبهار عادة ما يؤدي أدوارها ممثلون بارعون، وأن هؤلاء يعتمدون في المقام الأول على قدراتهم على التعبير عن مشاعر الشخصية التي يؤدونها أكثر من اعتمادهم على البراعة اللغوية أو المهارات الحركية. تصل الرسالة الدرامية إلى الطفل بوضوح ويسر، كما تصل إليه رسائل الاتصال اللفظي ويفهمها، خاصة وأن الطفل يركز في الدراما بكل مدركاته وإحساسه؛ مما يخلق لديه ما يُسمى بالإحساس بهموم الكبار، وينمي لديه القدرة النقدية من كثرة ما يراه (مقبل، ٢٠٠٣).

٢-٣-٢ أثر المشاهدة على القيم والاتجاهات:

تتضمن برامج الأطفال بشكل عام مجموعة من القيم التي تعكس ثقافة المجتمع أو القيم الخالدة والمتعلقة بحب الأهل واحترام الكبار واحترام الوالدين وحب المدرسة والاستذكار والصدق والشجاعة والتعاون والأمانة والوفاء، وتشجعهم على النشاط والعمل.

كما أن لشخصية الممثل في المسلسلات الدرامية تأثيرًا كبيرًا في الطفل، فيكون مثلاً أعلى وقدوة للطفل. وقد أكدت بعض البحوث التي أُجريت في هذا المجال أن الذكور أكثر إعجابًا بالبطل القوي الذي يدافع عن قيم الحق والخير(عبد المجيد، ٢٠٠٣).

٢-٤ الآثار السلبية للمشاهدة التليفزيونية:

٢-٤-١ أثر المشاهدة على العنف والسلوك العدواني:

يؤخذ على التليفزيون والقنوات الفضائية، سواء طال أمد المشاهدة أو قَصُر، أن الأطفال يشاهدون عددًا لا يُحصى من مشاهد العنف على القنوات الفضائية. وهذه المشاهد لا تقتصر على البرامج الاعتيادية التي تبثها القنوات من خلال الأفلام والمسلسلات المدبلجة التي يتابعها بعض الأطفال بشغف والصور المتحركة والأغاني المصورة (فيديو

كلـيب) ، وإنما تعداها الأمر إلى نشرات الأخبار المليئة بأخبار الحروب والجرائم والسرقات والكـوارث ومـا إلى ذلك من مظاهر العنف . وتجمع معظم الدراسات الميدانية على أن هذه المشاهد تـدخل في وجدان الأطفال أن العنف شيء طبيعي ومقبول ومن الممكن أن يمارسوه على الآخرين ، وكذلك تقوّي من النزعة العدوانية لديهم وعدم القدرة على ضبط النفس ، واستخدام العـنف بـدل التفاوض ، والشعور الدائم بعدم الأمان والخوف والقلق (خليل ، ٢٠٠٤) .

تُعتبر دراسة مواري ولونبورج التي نُشرت عام ١٩٩٥ بعنوان . "الأطفال والتليفزيون" من الأدبيات الأساسية في هذا الموضوع ، والتي خلصُت إلى ما يلي :

إن فـترة الـذروة المسائية تحتوي على مشاهد تُصنف كمشاهد عنف بمتوسط قدره خمسة مـشاهد/ سـاعة . إن الطفـل عـندما يـتم مـرحلة التعلـيم الابتدائـي يكـون قـد شـاهد نحو ٢٠,٠٠٠ مـشهد قـتل أو مـوت ، وأكثر من ٨٠,٠٠٠ مشهد اعتداء . ولا تكمن خطورة هـذه الإحـصاءات في جانـبها الكمّي ، أي في عددها ، ولكن في أن هذه المشاهد تعرض في سـياق برامج "واقعية" ، وبعضها الآخر يعرض ضمن برامج الكارتون وأفلامه . ونخلص من ذلك إلى أن مشاهد العنف تحاصر الطفل وأن هناك ثلاثة تأثيرات محتملة لذلك :
- يصبح الطفل أقل إحساسًا بآلام الآخرين ومعاناتهم .
- يصـبح الطفل أكثر رهبة وخشية من المجتمع المحيط به أو العالم الذي يعيش فيه .
- يمـيل الطفـل إلى الـسلوك العدواني ويصبح أكثر استعداداً للتصرف بشكل ضار أو يؤذي الغير .

قام الدكتور جورج جيربنر ، في جامعة بنسلفانيا ، بإجراء بحوث عملية في محاولة لتعرّف الـتأثير الفعلـي لمشاهد العـنف في التليفـزيون على سلوك الطفل ، فاختار مجموعة من مائة طفـل قُـسمت إلى مجموعـتين فـرعيتين ، أُتـيح للمجموعة الأولى مشاهدة برامج تليفزيونية تحـتوي علـى مـشاهد وأعمـال عـنف ، فـيما حُجـبت هـذه المواد عن المجموعة الأخرى . وخلـصت الـبحوث إلى أن أطفـال المجمـوعة الفرعية الأولى أصبحوا أشد ميلاً إلى السلوك العنـيف والعدوانـي تجـاه أقـرانهم ، ويعـتدون علـيهم ضربًا في أثناء اللعب ، ويكثرون من المحاججـة ، ويرفـضون الانصياع لتوجيهات الكبار ويملون الانتظار . ويُستفاد من ذلك أن مـشاهد العـنف والعدوانـية والجـنوح الـتي تظهر في المواد التليفزيونية تؤثر في سلوك الطفل (مقبل ، ٢٠٠٣) .

ويكفـي أن نذكـر مـا قالـه أحـد الأطـباء الأمـريكيين في جامعـة كولومبيا : إذا صح أن الـسجن هـو جـامعة الجريمة ، فإن التليفزيون هو المدرسة الإعدادية للانحراف ، وهذا يعني أن كـثيراً من المجرمين تعلموا الجريمة من التليفزيون ؛ فقد أظهرت بعض الدراسات العلمية

في إسبانيا أن ٣٩ ٪ من الشباب المنحرفين تلقوا معلوماتهم التي إستمدوها في تنفيذ جرائمهم من التليفزيون (عبد الحليم، ١٩٩٧).

تسهم برامج الأطفال التليفزيونية في تغيير السلوك الاجتماعي للأطفال، وظهر في أحد البحوث التي أعدت في مصر أن ٥٩٪ من أفراد عينة الأطفال الذين أُجري عليهم البحث عام ١٩٩٧م يحاكون أشكال العنف المقدمة في أفلام الكارتون، مقابل ٤١٪ لا يقلدونها، والذكور أكثر ميلاً لتقليد شخصيات الكارتون، خصوصاً النينجا، توم وجيري، جرين دايزر، مازينجر. ويزداد التقليد بزيادة السن، وعندما يتعلق الطفل بالبطل يقلد أفعاله، خصوصاً أن هذه المرحلة العمرية (٧-٨ سنوات) تعد مرحلة تقمص وتقليد (عبد المجيد، ٢٠٠٣).

٣-٤-٢ أثر المشاهدة في تنميط الأدوار الاجتماعية والسلوكية:

يعتمد تحقيق التقدم والازدهار المجتمعي، ضمن أمور كثيرة، على توافر الانسجام والتفاهم بين شرائح المجتمع وفئاته، وكذلك داخل كل شريحة أو فئة، وفي هذا السياق تبرز أهمية تحقيق هذا الانسجام والتفاهم والتكامل بين أطراف الحياة الاجتماعية، أي بين الرجل والمرأة ودوريهما.

ورغم ما للتجربة الإنسانية المباشرة من دور في ذلك، فإنّ كل هذه العملية الاجتماعية - الاتصالية تبقى مرهونة بصورة الرجل عن نفسه وصورة المرأة لديه، وصورة المرأة عن نفسها وصورة الرجل لديها، وهي الصور التي تتشكل بنيتها الأساسية في مرحلة الطفولة؛ ومن ثَمَّ أهمية عامل الإعلام باعتباره الراسم الأقوى لهذه الصور (مقبل، ٢٠٠٣).

يعتقد الطفل أن ما يراه من شخصيات ومواقف في المواد البرامجية الدرامية والترويحية إنّما هي شخصيات ومواقف حقيقية لا افتراضية، وكلما ارتفعت قدرة هذه المواد على إبهار الطفل وجذب اهتمامه ترسخ اعتقاد الطفل بأن هذه الشخصيات والمواقف هي العالم الواقعي، ورغم التطور النوعي الملحوظ الذي طرأ، ويطرأ باستمرار، على مضمون البرامج التليفزيونية خاصة نتيجة لتنامي الوعي بضرورة مراعاة الاعتبارات التربوية، فقد احتوت وثائق الأمم المتحدة على كثير من الشكوى من النتائج المترتبة على الصورة النمطية الذائعة للمرأة في الإنتاج الإعلامي، وكيف أن انتشار هذه الصورة النمطية التي يغلُب عليها التشويه والسلبية تترسخ لدى الأطفال.

كما تشير الأدبيات المتوافرة إلى أن صورة الآخر التي يراها الطفل في التليفزيون، وفيما يتعلق بصورة الرجل، بدءاً بشخصية الجد والأب في الإنتاج الدرامي، وانتهاء بالبطل الرياضي وبطل المصارعة الحرة- ترسّخ في الطفل، ذكراً كان أم أنثى، صورة الرجل ككائن

شـديد الـسلطوية أو يجب أن يكون كذلك، وأن المرض وكبر السن ينتقصان من الرجولة، وهـذه الـصور تلعـب دورهـا في تشكيل صورة الطفل عن ذاته وعلاقاته بالآخرين (مقبل، ٢٠٠٣).

٢-٤-٣ أثر المشاهدة على النمو العقلي والوجداني والبدني للطفل:

نظـراً لضخامة وسهولة تقديم التليفزيون لحجم المعلومات والمعارف، يُفترض أن النمو العقلـي للطفـل وخاصــة الـدماغ يتأثر في ثلاثة أجزاء: الأول يخفف من حفز نصف الدماغ الأيـسر وهـو الجانب المسئول عن نظام اللغة والقراءة والتفكير التحليلي، والثاني يقلل من الأهلـية الذهنـية والانتـباه مـن خلال تقليل التواصل بين نصفَي الدماغ، والثالث يعيق نمو النظام الذي يضبط الانتباه والتنظيم والدوافع (الأمين، ٢٠٠٣).

ومـن الآثـار الـسلبية لهـذا الجهـاز الخطـير تعطـيله لخيال الطفل، فالطفل الذي يشاهد التليفـزيون، يستـسلم للمناظـر والأفكـار التي تُقـدم له دون أن يشارك فيها، ولا يبذل أي جهـد في المشاركة والقبول أو الرفض لما يراه، فالجهاز هو الفاعل وهو الناقد. ويقتصر دور الـطفـل هـنا علـى رؤيـة مـا يعـرض علـيه دون أن يسهم بفكره فيما يعرض عليه، فيحول الأطفـال إلى مـتلقين سـلبيين؛ ممـا يتنافـى مـع خطط تثقيف الأطفال. بمعنى أنه لا بد وأن يـشاركوا بـشكل أو آخـر، وأن يكونـوا إيجابيين، لهم دور ما في هذه البرامج (عبد الحليم، ١٩٩٧).

وفـيما يـتعلق بالـنمو البدنـي، فـإن الأطفـال الـذين يشاهدون التليفزيون ويتصفحون الإنترنـت أكثـر من غيرهـم، عادة ما يميلون إلى البدانة وقلّة الحركة؛ وإذا أضفنا إلى ذلك أن التليفـزيون لا يتـيح للأطفـال المجـال لإشـباع هـواياتهم للقراءة وممارسة الـرياضة، فإنه بـذلك يكـون قـد خلـق ارتباكًا في حياة الطفل، وفي برامجه الدراسية متمثلة في عدم المذاكرة والتأخـر في النوم، ومن ثمّ افتراض علاقة معاكسة بين زمن المشاهدة والنمو البدني المتوازن (خليل، ٢٠٠٤).

اتـضح أن الأطفـال الـذين يكثـرون من مشاهدة كل ما يعرض من برامج على القنوات الفـضائية دون ترشـيد هـم أقـل إبداعًا وابتكاراً وخيالاً من الأطفال الذين يشاهدون برامج منـتقـاة ويبحثون عن نشاطات أخرى لتمضية أوقات فراغهم، فقد اكتشفت دراسة حديثة (٢٠٠٤) في أمـريكا أن الأطفـال الـصغار جـداً، في الـسنة الثانـية مـن أعمـارهم، الـذين يـشاهدون التليفـزيون لمدة ٣ إلى ٥ ساعات يوميًا يواجهون احتمالاً بمشاكل نقص الانتباه مع بلـوغهم سـن الـذهاب إلى المدرسـة. ويفهـم مـن ذلـك أن التليفـزيون يهدد الدماغ ويعيد تـشكيله. وتعزز هذه الدراسة أبحاثا سابقة أظهرت أن مشاهدة التليفزيون تقصر أمد الانتباه (خليل، ٢٠٠٤).

٢-٤ أثر المشاهدة على القيم والاتجاهات:

تُجْمِع الدراسات على أن الأطفال الذين يشاهدون القنوات الفضائية لأوقات غير محدودة ودون تمييز لما يشاهدون يطورون مجموعة من السلوكيات والتصرفات، منها على سبيل المثال لا الحصر: الأنانية وعدم التعاون مع الآخرين، وعدم الإحساس بمشاعر الآخرين بل وازدرائهم وعدم احترامهم، والتقليد الأعمى في الملبس والمأكل والمشرب وفي موديلات الشعر وفي المشية وفي أسلوب الحديث مع الآخرين، وتطوير نمط حياة استهلاكي، وقتل روح الإنتاج والإبداع لديهم، والسلبية وعدم الاكتراث بما يدور حولهم (خليل، ٢٠٠٤).

إن كثرة التعرض للمواد التليفزيونية الأجنبية قد أدت الى حدوث تحولات حادة في القيم الكورية التقليدية ، لاسيما لدى الفتيات اللاتي أصبحن أكثر تحرراً واستقلالية وأقل تمسكًا بالقيم الأسرية السائدة في كوريا، كما أنهن أصبحن يرفضن طرق الزواج التقليدية ولا يقمن اعتباراً للمعايير الأخلاقية (رمضان، ٢٠٠٣).

توجد إشارات متواترة إلى تأثير الإعلانات في شاشة التليفزيون على نمو الطفل، وقد خلصت أكثر من دراسة إلى أن الطفل يشاهد في العام الواحد عدداً يتراوح بين ٢٠ و٤٠ ألف إعلان ومادة إعلانية، وأن الإعلانات التي تستهدف الأطفال تحقق عائداً ماليًا هائلاً قُدر في الولايات المتحدة في عام ١٩٩٧ بـ ٢٣,٤ بليون دولار من مشتريات الأطفال أنفسهم، وقرابة ٢٩٠ بليون دولار سنويًا من مشتريات الأسرة لتلبية رغبات الأطفال. وهذه الأرقام تؤكّد تأثير الإعلانات على الطفل، ليس فقط من حيث عادات الإنفاق وأهدافه، ولكن أيضًا من حيث تأثير الأغذية والمشروبات والألعاب والملابس والأدوات على مجمل نمو الطفل (مقبل، ٢٠٠٣).

٢-٥ مواد وبرامج الأطفال في القنوات الفضائية العربية والأردنية:

تُعتبر ثورة التكنولوجيا والاتصالات والتوسع في استخدام وسائل الاتصال الجماهيري من العوامل المهمة التي لها تأثير كبير على الأطفال، فهم عُرْضة لهذه الوسائل وأكثر استجابة لمضمونها بحكم طبيعتهم. وتمثل ثورة التكنولوجيا والاتصالات طرفًا رئيسًا في تشكيل النشء اليافع وإكسابه الشخصية المتميزة. والأطفال يتعرضون لجميع وسائل الإعلام: السمعي والبصري والمقروء والثابت، وهنا تكمن أهمية التركيز على أثر وسائل الإعلام على الأطفال (الخطة الوطنية للطفولة ٢٠٠٤-٢٠١٣).

يُعد عام ١٩٩٥ بداية الانتشار الكثيف للقنوات التليفزيونية الفضائية ، حيث أخذ عالمنا يتحول فعليًا وبسرعة من ثقافة المطالعة إلى ثقافة المشاهدة. لقد أضافت القنوات الفضائية

بعداً آخر في حقل الإعلام، وذلك من خلال الشبكات الدولية التي تتميز بسعة الانتشار، والقدرة على الجذب، والسرعة في توصيل الرسالة ، كما ساهمت الأقمار الصناعية في تحقيق عالمية المعرفة، وإلغاء عنصري الزمان والمكان وتحقيق التطور الذي نراه اليوم في تكنولوجيا الإعلام والمعلومات (عبد الحليم، ١٩٩٧).

ولقد كان للتطور الكبير في تكنولوجيا الأقمار الصناعية أثره الكبير على الأطفال؛ نظراً للاختلاف الثقافي بين مُصدّري هذه الخدمات في العالم الغربي ومستهلكيها في العالم العربي الذين يعتزون بقيمهم وتقاليدهم ؛ لذلك يصبح من الأهمية بمكان العمل على اتخاذ الإجراءات الجادة من أجل حماية أطفالنا من العادات الاجتماعية والمعتقدات الثقافية التي تتسرب إلى هؤلاء الأطفال من خلال هذه البرامج ، تاركة تأثيرات كبيرة على قيمهم وعاداتهم ، مع اعتبار الطفل هو الطرف الأضعف في العلاقة بين الرسالة والمتلقي (عبد الحليم، ١٩٩٧).

ومن هنا تكمن أولوية الاهتمام بمضمون البرامج التليفزيونية الموجهة إلى الأطفال، وخاصة أن نسبة الأطفال من صفر-١٨ سنة تصل إلى ٥٠٪ من إجمالي عدد سكان الوطن العربي (بهي الدين، ٢٠٠٣).

إن الحاجة إلى معرفة منزلة الطفل العربي في البرمجة التليفزيونية ظهرت في قراءة للدكتور عبد القادر بن الشيخ التي استهدفت قياس حجم البرامج المخصصة للأطفال بالساعات في القنوات الفضائية العربية، فتبين أن حجم البرامج المخصصة للأطفال في مجمل القنوات المصرية الرئيسة والفضائية ٣٨٢٥ ساعة سنوياً، و٩٠٠ إلى ٦٠٠ ساعة سنوياً في كل من قناة الشارقة والمستقبل وقناة ٧ التونسية، كما أن حجم البرامج لم يتعد الـ ٤٠٠ ساعة سنوياً في أكثر من قناة عربية ، كالقناة اليمنية والمغربية والسودانية والسورية، كما ينخفض بشكل أكبر في كل من قناة البحرين والقناة السعودية وتليفزيون أبو ظبي (الشيخ، ٢٠٠٣)

وفي نظرة سريعة تحليلية للبرامج الموجهة إلى الأطفال في العالم العربي ضمن القنوات الفضائية العربية فإننا نجد أن هناك برامج منتجة محلياً وهناك برامج مستوردة عربياً ، ومنها أجنبياً، إلا أن الإنتاج المحلي لا يتعدى في أحسن الحالات ٥٪ من مجموع ما يبث من البرامج ، ويُعزَى ذلك إلى عدم وجود سياسة أو رؤية واضحة تنتهجها المؤسسة العربية التليفزيونية تجاه الأطفال ، حيث إن برامج الأطفال تعاني من تهميش المؤسسات لها ، سواء من حيث وضعها في الخطة البرامجية أو من ناحية ساعات البث سنوياً (الشيخ، ٢٠٠٣).

أما بالنسبة إلى الأردن فتنتشر وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري بشكل كبير، إذ يمتلك ٩٦٪ من الأسر الأردنية التليفزيون. كما ازداد عدد الأسر التي تمتلك أجهزة

الساتلايت بشكل ملحوظ وصل إلى ٤٢٪، وذلك حسب نتائج مسح السكان والصحة الأسرية الذي نفذته دائرة الإحصاءات العامة عام ٢٠٠٢، كما أظهرت نتائج مسح "الشباب الأردنيون: حياتهم وآراؤهم" أن الشباب مهتمون بشكل خاص بمشاهدة التليفزيون وأن له الأثر الأكبر عليهم، إذ كانت مشاهدة التليفزيون، أهم نشاط للشباب والشابات في الفئة العمرية (١٠ – ٢٤) سنة في وقت فراغهم، ٤١٪ من الذكور، و٤٦٪ من الإناث (الخطة الوطنية للطفولة ٢٠٠٤-٢٠١٣).

كان حجم البرامج المخصصة للأطفال يتراوح ما بين ٦٠٠ إلى ٩٠٠ ساعة سنويًا في القناة الأردنية الأولى والفضائية في عامَيْ (٢٠٠٠-٢٠٠١). كما بلغ عدد ساعات البرامج المنتجة محليًّا بـ ٢٦٥ ساعة بما نسبته ٣٥٪، حيث سيطرت البرامج العربية المستوردة، وهي التي لا تتعدى مضامينها في أغلب الحالات أفلام أو مسلسلات الكارتون العربي، سواء الأمريكي أو الياباني المدبلج، والذي اتسع حجم إنتاجه وازداد الطلب عليه نتيجة تعدد الشركات العربية المختلفة في كل من الأردن ولبنان ومصر وسوريا (الشيخ، ٢٠٠٣)

وفي الفترة التي أُجريت فيها الدراسة، تم استعراض البرامج في الدورة البراجية لشهر نيسان(أبريل) والتي بينت تخصيص ساعتين بشكل يومي لبرامج الأطفال (إن نسبة برامج الأطفال المحلية الإنتاج بلغت ١٢,٥٪، في مقابل ٨٧,٥٪ من البرامج الأجنبية (المدبلجة) إلى اللغة العربية). ؟

ومع أن هناك بعض البرامج الهادفة للأطفال في وسائل الإعلام الأردنية، إلا أن نوعيتها ومضمون الرسائل وطرق طرحها للمواضيع بحاجة إلى إعادة نظر. فمن الأهمية بمكان استخدام الوسائل الإعلامية لإتاحة الفرصة للأطفال للحوار والمشاركة لبناء مفهوم الديمقراطية في نفوسهم وبناء ثقتهم بأنفسهم وتسليط الضوء على إبداعاتهم وتطلعاتهم. ومن المهم أيضًا تحصين الأطفال ضد المؤثرات الخارجية؛ وبخاصة السلبية التي تدخل في معالم تشكيل الهوية الثقافية (الخطة الوطنية للطفولة ٢٠٠٤-٢٠١٣).

٢-٦ أسباب هيمنة برامج الأطفال (المدبلجة):

على الرغم من مرور أكثر من خمسة وعشرين عامًا على وجود محطات التليفزيون في العالم العربي، إلا أن النجاح لم يحالفها بعد في إيجاد صناعة تليفزيونية راقية، تقدم على أسس وأهداف واضحة، وتسهم في البناء الصحيح للطفل العربي، وتأخذ في اعتبارها اهتمامات الأطفال(عبد الحليم، ١٩٩٧).

إن فقدان البرامج الجيدة التي يمكن أن تغطي مجموع الساعات المخصصة للأطفال على المحطات العربية يُظهر أهمية اللجوء إلى الدوبلاج، ويفسر الهيمنة الغربية للبرامج الموجهة للأطفال واللجوء إلى البرامج المستوردة أو المدبلجة.

فضعف الإنتاج المحلي يتجلى واضحًا من خلال تعثر خطوات المؤسسة التليفزيونية العربية في مواجهة المهمة المطروحة والمتمثلة في امتلاك رؤية واضحة للأهداف والمعايير لبرامج الأطفال، بالإضافة إلى عدم قدرة المؤسسة التليفزيونية العربية على وضع استراتيجية متكاملة لبرامج الأطفال، كما لم تستطع بالتالي أن تضع السياسات وتحدد البرامج الكفيلة بإنجاز هذه الاستراتيجية. إن تحديد الأهداف والمعايير ووضع آليات لضمان تحقيقها يتطلب جهودًا كبيرة في هذا الاتجاه، إلا أن المؤسسة اندفعت باتجاه الحل الأسهل المتمثل في فتح الأبواب والنوافذ بغير حدود أمام الإنتاج الأجنبي، حيث توطدت هيمنة هذا الإنتاج وترسخت التبعية له (مقبل، ٢٠٠٣).

بالإضافة إلى ذلك، فهناك نقص في الكوادر المؤهلة. إن المسئولين عن برامج الأطفال هم المسئولون عن ثقافة الأطفال عبر التليفزيون، فيجب أن يكونوا مؤهلين لهذه الوظيفة ومن الحاصلين على مؤهلات تخصصية ذات علاقة بعملهم، بالإضافة إلى الخبرة التقنية التي تتطلبها طبيعة العمل في مجال الإذاعة والتليفزيون، وأن تظهر منهم سمات الموضوعية والتفاعل والجرأة في الحوار والطرح (البكري، ٢٠٠٣).

إن التكلفة المالية تُعتبر من أهم مُحدِّدات الإنتاج المحلي، فتكلفة برامج الأطفال تُعتبر مرتفعة جدًا بالنسبة لمجمل الدخل المحلي في معظم أنحاء العالم العربي؛ مما يؤدي إلى اللجوء إلى الدبلجة كحل رئيس؟ ، فعلى سبيل المثال: فإن قيمة صناعة رسوم الإنمي تبلغ حوالي مليار و٩٠٠ مليون دولار أمريكي في السنة، فهذا الرصد الهائل لبرامج الأطفال غير متوافر في العالم العربي (العربية، ٢٠٠٤).

إن اللجوء إلى الأجنبي المدبلج هو بسبب قلة الإنتاج المحلي والعربي، وخاصة الرسوم المتحركة والذي يتم لعدم القدرة على تصويرها بالواقع الحي، وخاصة أن لها أسسًا ومعايير معينة، من حيث الصوت والصورة والمؤثرات . . . إلخ. كما أن الحاجة لوجود مثل هذه المعايير ، سواء كانت محلية ، أو مدبلجة ذات أهمية كبيرة؛ وذلك من أجل إضافة الخيال وتوسيع مدارك الطفل.

٢. منهجية الدراسة:

٢-١ استراتيجية الدراسة:

تم إجراء الدراسة باستخدام المنهج النوعي ، والذي يعطي الباحث إمكانية البحث في عينة صغيرة للكشف عن بعض العوامل التي تشكل فردية كل طفل من خلال التفاعل القريب من أجل فهم الحقيقة (Borg et al, 1989) . وبما أن الدراسة تهدف لتوضيح طبيعة الرسالة الموجهة للأطفال من خلال مواد وبرامج الأطفال في القنوات التليفزيونية،

بالإضافة إلى توضيح أثر هذه البرامج والمواد على اتجاهات وسلوكيات الأطفال فقد تم اختيار أسلوب جلسات النقاش المركزة (Focusgroups) والمستخدم بشكل أساسي في الدراسات الإعلامية (Communication studies) ، وهو شكل من أشكال المقابلة الجماعية، وطريقة لجمع المعلومات من عدة أشخاص بشكل متزامن.

ويتم ذلك من خلال تشجيع الأشخاص على الحديث أو الإجابة عن الفقرات وتبادل التعليقات ووجهات النظر المتصلة بالموضوع، وخاصة عندما يكون لدى الشخص الذي يُجْري المقابلة أسئلة مفتوحة يرغب الباحث من خلالها في قياس الاتجاهات والقيم الثقافية والمعايير السائدة والخبرات المرتبطة بالموضوع لتلك المجموعة.

أما محددات هذا الأسلوب فهي أن بعض المشاركين يكون لديهم رأي مخالف للرأي الشائع، ومن ثَمَّ لا يبدون رأيهم ؛ حتى لا يخرجوا عن المألوف، بالإضافة إلى أن وجود أكثر من شخص (مدير للجلسة، مراقب الجلسة، كاتب الجلسة) ينتهك خصوصية الجلسة (www.bmjjournals.com) .

٢-٢ مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من كافة الأطفال الأردنيين في عمر ٧-٨ سنوات ممن هم على مقاعد الدراسة في المدارس الحكومية والخاصة، أما عينة الدراسة فهي ٢٦ طالبًا وطالبة من المرحلة الابتدائية الأولى بعمر (٧-٨) سنوات من مدارس القطاع الحكومي والخاص، حيث تم اختيارهم من مدرستين: واحدة خاصة والأخرى حكومية عن طريق وزارة التربية والتعليم. كما تم اختيار العينة البراجية بطريقة "العينة القصدية".

المدرسة	مدرسة حكومية		مدرسة خاصة	
الجنس	ذكور	إناث	ذكور	إناث
عدد الطلاب	١٠	-	٨	٨

٣-٢ أداة الدراسة:

تم تطوير دليل لجلسات النقاش المركزة الخاصة بهذه الدراسة بالاعتماد على أهداف الدراسة وطبيعة البرنامج، ويتألف الدليل من ١٣ سؤالاً (فقرة) وضعت بشكل لا يقود الأطفال إلى إعطاء الإجابة المرغوبة من قِبَل الباحث، كما أن الأسئلة كانت مفتوحة؛ وذلك لقياس آراء الأطفال وضمان إعطائهم حرية إبداء الرأي والإجابة دون قيود.

٢-٤ صدق الأداة :

تمت مراجعة الأسئلة من قِبَل مجموعة من المتخصصين، وهذا يُعتبر صدقًا داخليًا للأداة. وقد تم تسجيل المقابلات لضمان صدق الأداة، كما تم ضبط الجلسات ومراجعتها من قبل مدير الجلسة ومراقب الجلسة وكاتب الجلسة؛ لضمان صدق وثبات الأداة، بالإضافة إلى تسجيل وقائع الجلسات بواسطة أجهزة التسجيل ومقارنة التسجيل مع ما كُتب .

تم عُقدت ثلاث جلسات نقاش مركزة لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها . أما تفاصيل الجلسات، فكانت التالي :

الجلسة الأولى : عُقدت في مدرسة من القطاع الخاص ، واستغرقت ساعة ونصف الساعة، والشريحة المشاركة عبارة عن مجموعة من ٤ طلاب و٤ طالبات من الصف الثاني الأساسي.

الجلسة الثانية : عُقدت في مدرسة من القطاع الخاص ، واستغرقت ساعتين ، والشريحة المشاركة عبارة عن مجموعة من ٤ طلاب و٤ طالبات من الصف الثاني الأساسي.

الجلسة الثالثة : عُقدت في مدرسة من القطاع الحكومي ، واستغرقت ساعة ونصف الساعة ، والشريحة المشاركة عبارة عن مجموعة من ١٠ طلاب من الصف الثالث الأساسي.

أما المشاركون في الجلسات، فهم :

- مدير الجلسة .
- كاتب الجلسة .
- مراقب الجلسة .
- الشريحة المشاركة .
- أجهزة التسجيل .
- المادة (العينة) الفيلمية .

الشريحة المشاركة : طلاب من الفئة العمرية (٧-٨) سنوات ، وعددهم ٢٦ طالبًا : ١٠ طلاب من القطاع الحكومي و١٦ طالبًا من القطاع الخاص، مقسمين إلى ٨ طلاب و٨ طالبات من المرحلة الابتدائية الأولى.

المادة الفيلمية : يُعد برنامج المحقق كونان أحد رسوم الكارتون اليابانية، والتي تُعرف باسم (أنيمي)، وهي ليست خاصة بالأطفال وصغار السن فقط كما هو شأن بقية رسوم الكارتون العالمية؛ إذ يشاهدها ملايين الصغار والكبار في اليابان على الأقل؛ بسبب تنوع أفكارها ومقاصدها تبعًا لنوعية المشاهدين لها، وتهدف قصص الكارتون اليابانية إلى إبراز طرق تفكير اليابانيين وثقافتهم وعاداتهم في شتى نواحي الحياة ، كالعمل والمدرسة والمنزل والملبس ، وكذلك إلى تعريف اليابانيين أنفسهم بأساليب المعيشة لدى الشعوب الأخرى والحضارات المختلفة (العربية، ٢٠٠٤).

تم عرض حلقة من برنامج المحقق كونان بعنوان: " جريمة في البيت المخيف " مدتها ٢١,٠٤ دقيقة، وتحكي قصة شاب قام بقتل زوج والدته؛ لأنه وبخه بسبب رسوبه في الامتحان، وتسترت عليه والدته وحبسته في البيت، ولم تعد تخرج منه حتى توهم العامة أن المنزل مهجور. وهذا المنزل استقطب محبي المغامرة مثل كونان ورفاقه؛ الأمر الذي جعلهم يتفقون على الذهاب إليه بعد انتهاء دوام المدرسة، ومن ثَم اكتشاف ملابسات الجريمة من قِبَل المحقق كونان بعد مواجهته لكل من الابن والأم من خلال مواقف وأحداث على جانب كبير من الإثارة.

٤. تحليل ومناقشة النتائج:

التحليل:

تم إجراء الدراسة باستخدام المنهج النوعي، حيث تم تحليل بيانات الدراسة من خلال استخدام أسلوب تحليل المضمون لجلسات النقاش المركزة بشكل منفرد وتراكمي. وتم استخدام دليل محدد الأسئلة (الفقرات) للإجابة عن أسئلة وأهداف الدراسة، حيث عرضت على الأطفال حلقة من برنامج المحقق كونان بعنوان " جريمة في البيت المخيف "، وتم جمع المعلومات بأسلوب جلسات النقاش المركزة مع الأطفال مع استخدام التسجيل.

ستتم مناقشة النتائج التي خلصت إليها الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

٤-١ طبيعة الرسالة الموجهة للطفل من حيث الشكل والمضمون:

٤-١-١ شكل الرسالة الموجهة للطفل:

دراما بوليسية من أربعة أجزاء، وعلى شكل حلقات، حيث يتم عرض جريمة مختلفة وبصاحبة شخصيات مختلفة، وفي شكل سلسلة من ناحية الأحداث المتعلقة بالشخصيات الرئيسية، مثل كونان، سنشي وران... إلخ، وما يميز هذه الدراما احتواؤها على جانب من الخيال والخروج عن الواقع والذي يضيف بُعدَي المغامرة والتشويق والذي يوسع مداركهم، ويتضح ذلك من تعليقات الطلاب التالية:

" الأشباح والخيال بقدروش يضربوهم بالعصاي " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص).

" لأنه مش معقول واحد تكون جرفته كهربائية " (طالب من الصف الثالث/ القطاع الحكومي).

أما من ناحية استخدام المؤثرات الصوتية، وطريقة الرسوم والألوان المستخدمة، فهي

لافتة للنظر ، وتجذب المشاهد بشكل كبير ، خاصة المؤثرات الصوتية المتعلقة بحدوث الجريمة أو عند عملية تحليل الجريمة ، بالإضافة إلى الأدوات التي يستخدمها كونان في حل الجرائم مثل ربطة العنق، وحمالة البنطال والحذاء الرياضي، والساعة .

ويتضح ذلك من تعليقات الطلاب التالية :

- " أنا بحبه عشانه ملون " (طالب من الصف الثاني / القطاع الخاص) .
- " عنده بوت على الكهرباء ونظارة تجسس " (طالب من الصف الثالث/ القطاع الحكومي) .
- " ياريت عندي زي أغراض كونان " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

أما من ناحية اللغة المستخدمة : فهي اللغة العربية الفصحى، إلا أن أسماء الشخصيات كلها باللغة اليابانية . لقد علق جميع الأطفال على أنهم يفضلون أن يكون البرنامج باللغة العربية العامية ، ولن يؤثر وجود اللغة العامية في مسلسلات الأطفال على اللغة الفصحى ؛ لأنها لا تُعرض طوال الوقت حسب رأيهم .

ويتضح ذلك من خلال ملاحظات الأطفال التالية :

" طريقة حكيهم مو كثير كويسة، يعني كوسة هي، بس أنه مرات ما بتفهمي ومرات أنت بتفهمي، ممكن يعملوا الكلمات الصعبة يحكوها بآخر جملة بالمسلسل، يحكوها بعبارة كويسة نفهمها " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

" أنا بقول إنها تكون لغة عربية زي ما أنا هلأ بحكي، مش فاهمة كيف يعني لغة عامية (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

كما أن الأطفال فضلوا أن تكون أسماء الأبطال عربية مثل أسمائهم ، ويتضح ذلك من التعليقات التالية :

" في ولد بالكرة الأرضية اسمه كونان! " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

" الأسماء بالعربية " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .

" بالعربي وأسماؤهم بالعربي " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

" ليش أسماؤهم بالإنجليزي ويحكوا بالعربي " (طالب من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .

لقد أجاب معظم الأطفال بوضوح اللغة ، وأنهم فهموا كل ما قيل في الحلقة ، ولكن عند سؤال مديرة الجلسة عن المقصود بالعبارة التالية : " انتظر يا بني حتى يسقط الحكم بالتقادم " لم يستطع أحد من العينة الإجابة عن السؤال بالمعنى الصحيح ، ويتضح ذلك

من التعليقات التالية :

" يعني أستحمل لما يجي الشرطة يعرفوا أنك أنت القاتل ويحبسوك " (طالب من الصف الثالث الابتدائي / القطاع الحكومي)

" يصير عبين ما ينتهي الحكم بالسجن هذا ويعدين تمسكه وتوديه على الشرطة " (طالب من الصف الثالث الابتدائي / القطاع الحكومي)

" الحكم أنه يحكموا عليه " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .

مع التركيز على أهمية الخيال في إنماء العقل وفتح آفاق وتوسيع مدارك الطفل لينمو تفكيره ويتطور ، فإن مادة الرسوم المتحركة فيها إثراء كبير للخيال سواء بالمضمون أو الصوت أو الصورة ، وخاصة أن الأطفال مدركون أن بعض المشاهد أو الأحداث غير حقيقية (خيالية)، وأنها غير موجودة في عالمنا الواقعي، مثل وجود الأشباح "معدات كونان الخارقة" مثل (ربطة العنق، الحذاء أو البوت الرياضي، الزلاّجة) ، كما تمنّوا وجودها لديهم في الواقع . إلا أن الأحداث الخيالية من جهتهم بدت أنها جزء أساسي من البرنامج وأن المغامرات تشترط وجود هذا الجانب فيها، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (خليل سعادة ٢٠٠٤) .

أما المؤثرات الصوتية وطريقة الرسوم فهي على قدر مرتفع من الإتقان والجودة وجاذبة، للأطفال بصورة كبيرة، وتشد انتباههم في أكثر من جزء من أجزاء الحلقة ، وخاصة الجزء المتعلق بحدوث الجريمة وما يصاحبها من مؤثرات في الصوت والصورة.

٤،١، ٢ مضمون الرسالة الموجهة للطفل:

بالرغم من وجود بعض التجاوزات والتي لا تناسب حضارتنا ، إلا أن الطفولة هي الطفولة سواء في الغرب أو في الوطن العربي أو في الأردن، وبالمحصلة فإن البرامج تأتي بمعطيات بريئة ويغلب عليها الطابع الإنساني. إن المضمون الإيجابي المقدم للأطفال يرتكز على صفات يغلب عليها الطابع الإنساني العام ، مثل الخير والشر والوفاء والصداقة والتعاون والصدق والشجاعة والجرأة والإصرار وعدم اليأس والتحدي.

أدرك أطفال العينة تمامًا مضمون البرنامج ورسالته، وتفاعلوا مع البرنامج بشكل كبير كونه من البرامج المحببة إليهم وخاصة من ناحية التشويق والإثارة. إن المضمون الأساسي هو الصراع بين الخير والشر وانتصار الخير في النهاية، ويتضح ذلك من إجابات الأطفال وتعليقاتهم بأن الخير والصدق هي المبادئ التي يجب أن تسود؛ ذلك لأنها من ديننا الإسلامي وأنها المعايير المقبولة والتي تجعلهم شخصيات محبة، بالإضافة إلى إدراك الأطفال المضمون السلبي والذي يشجع على العنف والجريمة، ويتضح ذلك من التعليقات التالية :

" أنا بحس إنه هادوول بدهم يخلونا نقتل " (طالب من الصف الثالث الابتدائي من القطاع الحكومي) .

بالإضافة إلى إجابة أطفال العينة بالقدرة على القتل ، لكن السبب الذي يمنعهم من ذلك هو أنه حرام .

وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات التي سبق ذكرها (ليلى عبد المجيد ٢٠٠٣) ، (مهاب مقبل ٢٠٠٣) .

ويتضح ذلك من التعليقات التالية :

- " هناك آية مكتوبة في القرآن الكريم تحرم القتل " (طالب من الصف الثالث / القطاع الحكومي) .
- " القتل حرام في القرآن والسنة النبوية الشريفة " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .
- " القتل بالسنة حرام " (طالب من الصف الثاني / القطاع الخاص) .
- " نأخذ سيئات " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .
- " الله بحاسبنا يوم القيامة " (طالب من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

إن مضمون البرنامج من حيث إعطائه أفكار وأساليب التحليل والتحري والبحث في الجريمة بشكل إبداعي وذكي استهوى كل أفراد العينة ، وقد عبروا عن ذلك برغبتهم في أن يكونوا أذكياء مثل كونان، قادرين على حل كل الجرائم رغم صعوبتها . إن أسلوب طرح الاستنتاجات والخطوات التي يقوم بها كونان للوصول إلى حل الجريمة يستحوذ على تفكيرهم ، وخاصة أنه بالإصرار والجهد يستطيع الإنسان الوصول إلى الهدف .

يتضح ذلك من التعليقات التالية :

- " بحب أعمل محقق بحبش أعمل القتل " (طالب من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .
- " بحب أكون محققة أكتشف مين اللي قتل " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

٢-٤ حجم ونوعية المضامين الأجنبية المقدمة للطفل الأردني ومدى ملاءمة هذه المضامين مع البيئة العربية :

إن بعض القضايا والمحاور التي تطرحها الرسوم المتحركة ، والتي تُبث عبر القنوات العربية المختلفة لا تتوافق في معظم الأحيان مع مفهومنا الحضاري والقيمي . إن المضامين الأجنبية التي ظهرت هي عدم الرجوع إلى المنزل لوقت متأخر ، بالإضافة إلى المبيت خارج المنزل وعدم الاستئذان بالإضافة إلى ضعف العلاقات الأسرية وعدم سؤال الأهل عن أولادهم ، لماذا لم يعودوا الى المنزل؟ أو أين ذهبوا بعد الانتهاء من المدرسة؟ وهذا يتعارض مع طريقة التنشئة الاجتماعية للأطفال في الدول العربية . إن الأطفال مدركون تماماً لأهمية

الاستئذان والعودة إلى البيت بعد الانتهاء من المدرسة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (علياء رمضان ٢٠٠٣) ، ويتضح ذلك من التعليقات التالية :

- " حسيت إنهم بخدعونا ويفكرونا نعمل كل إشي لحالنا " (طالب من الصف الثالث/ القطاع الحكومي) .
- " بلكي كان حرامي، أو خطاف خطفهم " (طالب من الصف الثالث/ القطاع الحكومي) .

٤-٣ أثر البرامج التليفزيونية الأجنبية على تكوين شخصية وثقافة الطفل واتجاهات وسلوكيات الطفل العربي:

لقد ظهر من خلال النتائج أن للبرامج أثراً إيجابياً على الطفل ، وخاصة في كون هذه البرامج على درجة عالية من الإتقان والتخصص في مخاطبة هذه الفئة، حيث إن لها دوراً كبيراً في تكوين شخصية الأطفال. لقد أجاب معظم أطفال العينة بحبهم الشديد لشخصية كونان ورغبتهم في أن يصبحوا مثله، وأن يتمتعوا بمثل صفاته وأن تكون شخصيتهم مثل شخصيته، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (ليلى عبد المجيد ٢٠٠٣) ، ويتضح ذلك من تعليقات الأطفال التالية :

- **الوفاء للأصدقاء**: " أنا اللي بحبه فيه أنه بيخاف على أصحابه، مش خلص بتركهم إنه أنا لازم أخاف على حالي " (طالبة من الصف الثاني الابتدائي / القطاع الخاص) .
- **الذكاء الحاد**: " بعرف يكشف الحقيقة " . (طالب من الصف الثالث الابتدائي/ القطاع الحكومي) .
- **الشجاعة**: " جريء وبخافش من حل الجرائم " (طالب من الصف الثالث الابتدائي / القطاع الحكومي) .
- **الإصرار وعدم اليأس**: " مثابر " (طالب من الصف الثاني الابتدائي / القطاع الخاص) .

المفيد أنه بحاول مش بستسلم، مش ما عرفت أتحدّى هادا وخلص اللازم أضل أفكر وأفكر " (طالب من الصف الثاني الابتدائي / القطاع الخاص) .

- **حل الجرائم**: " بعرف كل إشي وبحلها " (طالب من الصف الثالث الابتدائي / القطاع الحكومي) .

أما الأثر السلبي فقد ظهر بشكل واضح على معظم الأطفال، فمن الملاحظ أيضاً أن أطفال عينة الدراسة شعروا بالخوف والقسوة من مشاهد العنف والسلوك العدواني في بعض مشاهد الحلقة، مثل:

- " مرعب " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

- " حلو بس مرعب " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .
- " بخوف " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

بالإضافة إلى أن أطفال عينة الدراسة وُجِّه تفكيرهم نحو القتل وسلوكيات العنف، وأصبحوا يرون أن جريمة القتل سهلة وتخطيطها يتم بسرعة ولا يحتاج إلى جهد، وأصبحوا يصفون تكتيكات لعملية القتل أو لجرائم مدبرة ، ويتضح ذلك من التعليقات التالية :
- " بعمل جريمة قتل بروح بجيب ولد وبسجّل صوتي إني بصرّخ وبترك الولد بخليّه يهرب، ولما بيجي رجّال أمسكه هيك بنط عظهره وأضربه عشان يكون يعن سهلة جريمة القتل " (طالب من الصف الثاني الابتدائي / القطاع الخاص) .
- " بنحط للولد رجل بوقع على وجهه، وبعدين بنمسك السكين وبنقتله، زي التياتانيك هيك أسهل " (طالب من الصف الثاني الابتدائي / القطاع الخاص) .
- " لو فيه سبب محدد مضايقني بهذا الشخص راح أقتله " (طالب من الصف الثاني الابتدائي / القطاع الخاص) .

إن كثرة مشاهد العنف والسلوك العدواني تولّد أيضًا شعورًا بالخوف أو بالرعب عند مشاهدة الحلقة والانجذاب الشديد خلال إحداث الجريمة، وخاصة على كيفية وقوع الأحداث .

" أنا لما بقتل بحس إنه أنا قتلت، إشي مؤلم بكون عندي أنا بكون هادية من برّة بس من جوّة أعصابي نار " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .

من الأشياء غير المحببة كثرة مشاهد الدم وقت وقوع الجريمة والمشاهد المرعبة .

" المش حلو فيه إنه في كتير دم وفيه كتير كذب " (طالبة من الصف الثاني/ القطاع الخاص) .

" لما بحضر كونان بخاف شوي " (طالب من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

" لما أحضره بخاف شوي، لما آجي أنام بصير أحلم إنه فيه أشياء بتاخذني في هذا المكان المهجور . " (طالبة من الصف الثاني / القطاع الخاص) .

إلا أنه من الجدير بالذكر ارتفاع نسبة العنف في الرسوم المتحركة، وعليه فإن هناك زيادة مقابلة في سلوك الأطفال العنيف، ومن هنا تبرز أهمية توجيه الطفل وجعله يميز بين ما هو خيالي وحقيقي ؛ لكي لا يلجأ إلى نَمْذَجة هذا السلوك .

وعند سؤال الأطفال عن أكثر البرامج المفضلة لديهم ، أجابت كل العينة بأسماء مختلفة إلا أن القاسم المشترك الأكبر كونها برامج مستوردة ومدبلجة إلى اللغة العربية .

التوصيات:

- إجراء دراسة أوسع على جميع البرامج المدبلجة والمنتجة محلياً ؛ لتحليل المضمون وبيان طبيعة الرسالة الموجهة للأطفال من خلالها .
- الحاجة إلى الإشراف على إعداد برامج الأطفال من قبَل فريق من المربين المتخصصين في علم تربية الطفل ؛ كي يضعوا الأنظمة العامة للنص بشكل يلائم ثقافة الطفل العربي ، ولا يسيء إلى عاداته وتقاليده أو يشكل غزواً فكرياً يشوه ثقافته .
- تحديد الأهداف والمعايير ووضع آليات لتحقيقها من قبل المؤسسات التليفزيونية العربية لامتلاك استراتيجية متكاملة لبرامج الأطفال، إن الحاجة إلى فرض معايير محددة على مواد برامج الكارتون مهمة جداً ؛ وبذلك يتم فرز شخصيات محببة جيدة للأطفال ، وأن تكون الشخصية نموذجاً يحتذي به الطفل .
- إنشاء مؤسسة عربية لإنتاج أفلام الكارتون ، وأن تركز هذه البرامج المنتجة على أمجاد أمتنا وبيئتنا العربية مثل " عنترة والمتنبي " .
- إن الحاجة للحد من سلوكيات العنف أمر ضروري ، ويجب أخذه بعين الاعتبار عند تقديم أي نموذج وبرنامج للأطفال، فيجب مراقبة برامج الأطفال وعدم عرض البرامج التي تحتوي على العنف والسلوك العدواني، وعلى الاستراتيجيات الإعلامية مراقبة ظاهرة العنف ومكافحتها وتحجيمها لما تمثله من تجاوز للسوية في السلوك، فضلاً عن انعكاساتها الضارة على أمن المجتمعات واستقرارها وفرص التنمية والازدهار الاقتصادي .
- أن تكون الدبلجة بلغة مفهومة للأطفال ، وأن تكون أسماء الشخصيات في البرامج باللغة العربية .

المراجع:

- الشيخ، عبد القادر (٢٠٠٣) "سياسة المؤسسات الإذاعية والتليفزيونية العربية وتجلياتها في الخارطة البرامجية" ، أوربيس للطباعة بحوث ودراسات إذاعية (٥٠) تونس .
- الأمين، فاديا (٢٠٠٣) "سمات الأدوار الاجتماعية في البرامج الإذاعية والتليفزيونية" أوربيس للطباعة بحوث ودراسات إذاعية (٥٠) تونس .
- البكري، سامي (٢٠٠٣) " الدبلجة كتوجه أساسي لشركات الإنتاج العربية" أوربيس للطباعة بحوث ودراسات إذاعية (٥٠) تونس .
- بهي الدين، إيمان (٢٠٠٣)" جهود المجلس العربي للطفولة والتنمية في مجال إعلام الطفولة " أوربيس للطباعة بحوث ودراسات إذاعية (٥٠) تونس .

- الخطة الوطنية الأردنية للطفولة ٢٠٠٤-٢٠١٣ .
- خليل ، سعادة (٢٠٠٤) "القنوات الفضائية وأثرها على الأطفال" مقالات اجتماعية www.nashiri.net
- رمضان ، علياء (٢٠٠٣)القيم الثقافية التي تعكسها الدراما العربية والأجنبية بالتليفزيون المصري للمراهقين" القاهرة.
- عبد الله ، محمد (٢٠٠٢) "القيم التي تعكسها برامج الأطفال في القنوات الفضائية العربية" القاهرة.
- عبد الحليم ، محيي الدين (١٩٩٧) ، "الرؤية الإسلامية لإعلام الطفل" . www.isesco.org
- عبد المجيد ، ليلى (٢٠٠٣) "العلاقة بين الأطفال العرب والتليفزيون" أوربيس للطباعة بحوث ودراسات إذاعية (٥٠) تونس .
- مقبل ، مهاب (٢٠٠٣) "مكانة الطفل في الاستراتيجية الإعلامية العربية" أوربيس للطباعة بحوث ودراسات إذاعية (٥٠) تونس .
- (كونا) ميوكو أشيغامي (٢٠٠٤) رسوم الكارتون اليابانية تغزو العالم ، قناة العربية . WWW.alarabia.com
- kitzinger, jenny (1995)qualitative research : introducing focus groups. www.bmjjournals.com/cgi/content/full/311/7000/299 .

الإعلام والطفل العربي

دراسة في الطفل العربي مُستقبلاً

والإعلام عامل تأثير

أ. د. هادي نعمان الهيتي(*)

تصل إلى الأطفال ـ بعد الولادة بوقت قصير ـ رسائل اتصالية مباشرة مبعثها البيئة. ويظل الأطفال في نموهم يتأثرون برسائل متنوعة، منها ما هي مقصودة، ومنها ما هي غير مقصودة، من مناشئ متعددة، ابتداء بالجماعات الأولية، مروراً بوسائل الإعلام الجماهيري.

في أوائل الخمسينيات كان يتكرر القول إن المؤثرات غير المرغوب فيها، والتي يتعرض لها الأطفال نتيجة استقبالهم رسائل الإعلام، لا يمكن تحديدها لحماية الأطفال منها[١]، واليوم بعد أن دخلت الإنسانية الألفية الثالثة لا يزال هذا الأمر قائمًا لأسباب كثيرة.

ولما كنا لا نتوقع وجود مجتمع إنساني دون وجود اتصال بين أفراده وجماعاته؛ حيث إن الاتصال نشاط دائم للمشاركة في المعلومات؛ لذا فإن ولادة الطفل تعني ـ في هذا المجال ـ بدء تعرضه لمثيرات المجتمع الثقافية في بيئته، ما دامت هناك أنشطة مختلفة من الاتصال تقوم على رموز أخرى غير اللغة التي لن يكتسبها الطفل إلا بعد حين ـ كالاتصال السمعي أو البصري أو اللمسي أو غيرها من أنواع الاتصال ـ والتي يتلقاها الطفل عن طريق أجهزته البدنية المختلفة[٢].

ويحمل مفهوم الإعلام أو الاتصال معنى إقامة صلة بين طرفي أو أطراف عملية الاتصال. وإذا نظرنا إلى هذه الصلة على أنها علاقة، فإن الاتصال لا يقود بالضرورة إلى صلات حميمة بين أطراف العملية؛ إذ قد يقود في حالات كثيرة إلى النفرة؛ لأن العلاقات الاجتماعية ذات بعدين: أحدهما إيجابي، ويتمثل في الود أو الوفاق أو الصداقة، وثانيهما سلبي، ويتمثل في الكُرْه أو العداء أو الصراع. وبوجه عام، فإن الإعلام يُعدُّ إيجابيًا في تأثيره حين يقود إلى تكوين شكل من العلاقات المجمعة بين الناس. وللاتصال بالأطفال

(*) كلية الإعلام ـ جامعة بغداد.

وبالراشدين معاً ثلاثة مستويات رئيسية[٣]:
- الاتصال الشخصي، ويمثل تفاعلاً متبادلاً بين شخصين أو ثلاثة أشخاص، أو يتعدى ذلك إلى مجموعة صغيرة في موقف ما.
- الاتصال المجتمعي، ويرتبط بمواقف التفاعل بين عدد غير قليل من الأشخاص.
- الاتصال الجماهيري، ويرتبط بمواقف التفاعل بين عدد كبير من الأشخاص، ويتجه عادة إلى جمهور كبير وغير متجانس، ويستعين بوسائل نقل وتجسيد المضمون.

وبهذا، فإن وسائل الإعلام الحديثة أصبحت أحد عوامل التأثير في الأطفال، حيث إنها تقف اليوم في مقدمة تلك العوامل ذات الأثر في شخصيات الأطفال، وفي اتجاهات نموهم.

وتشمل وسائل الإعلام اليوم: الكتاب، والفيلم السينمائي، والصحيفة، والراديو، والتليفزيون، والحاسوب في استخداماته الاتصالية.

ومنذ ظهرت وسائل الإعلام الحديثة، وخاصة السينما والإذاعة والتليفزيون، برزت تساؤلات عن حدود واتجاهات تأثير هذه الوسائل في المجتمع وقطاعاته، بما في ذلك قطاعات الأطفال، خاصة وأن الأطفال، بسبب عوامل نفسية واجتماعية، شديدو الحساسية للرسائل الاتصالية الواصلة إليهم، غير أن دراسة التأثيرات - في حد ذاتها - من الأنشطة والعمليات المعقدة؛ لأن التأثير، بوصفه تغييراً في السلوك، لا يتحقق دفعة واحدة؛ لأن له طبيعة تراكمية وهو يستغرق وقتاً غير قصير، كما أن تأثيرات وسائل الاتصال ليس من اليسير عزلها وتشخيصها عن تأثيرات أخرى مبعثها المجتمع والبيئة؛ لذا ظلت نتائج دراسات تأثير وسائل الاتصال الجماهيري في الأطفال في نطاق محدود.

ولهذا تتعدد نظريات تأثير وسائل الاتصال الجماهيري؛ بحيث يتعذر إيجاد قواسم مشتركة بين الكثير من هذه النظريات، سواء أكان ذلك التأثير في مجتمع الكبار (الراشدين) أم في الأطفال[٤].

ومع؛ هذا فإن تأثيرات الاتصال الجماهيري في الأطفال واسعة على صُعد مختلفة، سواء أدركنا هذا - نحن الكبار - أم لم ندركه.

أولاً: إعلام الكبار وإعلام الأطفال:

في الوقت الذي تعبر؟فيه المجتمعات عن معاناتها وآمالها عبر عمليات الإعلام، فهي تستقبل عبر الوسائل الاتصالية الجماهيرية مختلف الرسائل، بقصد أن تُطلع هذه المجتمعات على الوقائع المحلية والوطنية والدولية، إضافة إلى تحقيق أغراض تثقيفية وترفيهية.

وقد تنوعت وسائل الإعلام الجماهيري في أساليبها ومضامينها وفي أشكالها؛ بحيث لم يعد هناك مجتمع إلا ويجد نفسه وسط أجواء اتصالية جماهيرية؛ حيث تحمل الكتب

والصحف والأفلام السينمائية ومحطات الإذاعة وقنوات التليفزيون والشبكات الإلكترونية الرسائل بصورة مستمرة.

واتسعت من هنا وسائل الاتصال بجماهيرها ؛ حيث أصبح استقبال الاتصال الجماهيري إحدى العادات الاتصالية الأساسية لقطاعات كبيرة من كل مجتمع، وظهرت وسائل اتصال نوعية ذات صفة قريبة إلى التخصص تبعًا لمضمونها ، إلى جانب وسائل الإعلام العامة، مثل وسائل الاتصال الترفيهية والثقافية والإخبارية، إضافة إلى وسائل ذات جمهور مستهدف، ومن أمثلتها الوسائل الموجهة للأطفال.

وعلى صعيد الوطن العربي يحيط بالإنسان جو اتصالي متنوع المصادر، مبعث جزء منه الوطن العربي نفسه، ومبعث آخر بلدان العالم الأخرى؛ لذا يمكن القول بوجود إعلام عربي وإعلام وافد، ويدخل الكثير من هذا الأخير ضمن الإعلام الدولي.

وبسبب طبيعة النظام العربي في ذاته، بتأثير من قوى العصر الحاضرة؛ اتخذ الإعلام العربي وضعًا واتجاهات وأسلوبًا له بعض مظاهر التفرد. وإذا كان تأثير العوامل الخارجية على قدر عال من التشابك، فإن تأثيرات العوامل الداخلية أكثر تشابكًا ، ذلك أن مجمل العوامل تتداخل لتتحول إلى الصيغ التي نجدها في تعبير المجتمع العربي عن نفسه، وفي تناقله الأفكار، كما نجدها أيضًا في توجه هذا المجتمع إعلاميًا إلى الأطفال، فإذا كانت هموم المجتمع العربي وآماله تتمثل في عدد من القضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية فإن ذلك يتضح، ليس في مضمون عملياته الإعلامية وحده، بل في أساليب التعبير إعلاميًا عن ذلك المضمون أيضًا ، ذلك أن العنصر البشري ومكونات الواقع المادية والمعنوية هي التي تحكم مجمل العمليات الإعلامية ، وعلى هذا تطبع مجمل الظواهر الاجتماعية بظلالها على الإنسان في الوطن العربي راشدًا كان أم طفلاً، وتلعب دورًا واضحًا في حركة المشاركة الإعلامية.

ويتعرض الجمهور العربي لهذه التيارات من الإعلام (أي يستقبلها) بمن في ذلك جمهور الأطفال، كما يتعرض جمهور الأطفال لنشاط إعلامي نوعي موجه للطفولة هو إعلام الطفولة.

ويُقسم جمهور الأطفال تبعًا لمعايير مختلفة، منها ما هي مرتبطة بالنمو العقلي أو الاجتماعي أو النفسي أو اللغوي ، ومنها ما هي مرتبطة بالمرحلة العمرية، ومنها ما هي مرتبطة بطبيعة تعرض الأطفال للوسيلة ، إذ تلعب الوسيلة في هذا المستوى من التعرض دورًا مهمًا، فإذا كان التعرض للتليفزيون يبدأ في الثالثة من أعمار الأطفال فإن التعرض للألعاب الإلكترونية يبدأ في الخامسة، بينما يبدأ التعرض للراديو في السادسة، ويبدأ التعرض للكتب وللمجلات بعد سن القراءة باستثناء تعرض الأطفال للكتب والمجلات المعتمدة على الرسوم وحدها ؛ حيث يبدأ تعرض الأطفال لها في الثالثة.

ثانياً: الطفل مُستقبِلاً للإعلام:

تحيط بالأطفال العرب إعلامياً مصادر ورسائل متعددة ، هي :

١ . الإعلام العربي المتمثل في إعلام الكبار " الراشدين " .
٢ . إعلام الطفولة الذي يتوجه بالأساس إلى الأطفال .
٣ . الاتصالات المواجهية في الأسرة وجماعات الرفاق والمدرسة .

وبهذا تتنوع المصادر الاتصالية أمام الأطفال ، مثلما تتنوع طرائق وصولها إليهم ، وتتباين في تأثيرها إلى حد يصل في بعض المواقف الاتصالية إلى التناقض ؛ لذا يظهر الأطفال وكأنهم في مهب تأثيرات شتى .

ومع هذا ، فإن هذه الظاهرة تكاد أن تكون صفة عامة ، إذ يجد الأطفال في العالم أنفسهم أمام تيارات متباينة ، إلا أن أوضاع أطفالنا في الوطن العربي لها بعض الخصوصيات التي تُعْنى بها هذه الدراسة .

وإعلام الطفولة هو مجمل العمليات الاتصالية التي يتم من خلالها تناقُل المعاني بين المصادر وجمهور الأطفال ، وهو يقوم على التعامل بالأفكار والآراء ومجمل المعلومات ، وإذا اختلت طرائق التعامل فإن ذلك يعني اختلالاً في عملية الاتصال بالأطفال ، إذ إن هناك ضوابط يفرضها منطق الفكر العلمي على متغيرات عملية الاتصال ، بما فيها ظروف المُستقبِل (المتلقِّي) ، مثلما تفرضها طبيعة الطفولة كمرحلة متفردة .

وبهذا ، فإن من بين الأجواء التي يحياها الأطفال " الوضع الإعلامي " ؛ حيث يحيا الأطفال في كنف إعلام الكبار ، و " الأطفال يتأثرون ـ بقدر أو آخر ـ ببعض ما يوحي به ذلك الإعلام ، ويتشربون ببعض ظواهره ، خاصة وأن من غير الممكن عزل الأطفال عن إعلام الكبار ، ما دام من بين خصائص الإعلام الجماهيري أن يكون متاحاً للجميع "[٥] .

واتصالات الأطفال Children's communication هي جزء مكمل لنموهم ؛ حيث يتعرفون من خلالها على عالمهم وعلى أنفسهم وعلى الآخرين من حولهم ، وهم يعملون لاكتشاف نسق من الأفكار ؛ حيث يتأثرون بمحيط الأسرة وبأندادهم وبمدارسهم وبوسائل الإعلام .

وقد نال " إعلام الأطفال " شيئاً من العناية الدولية ، وورد التأكيد عليه في كثير من الوثائق الدولية ، غير أن اتفاقية حقوق الطفل العالمية كانت أكثر الوثائق اهتماماً به ؛ حيث نصت مواد ومفردات فيها على حق الأطفال في الاتصال[٦] .

وبفضل كتب وصحف الأطفال وأفلامهم السينمائية وبرامجهم الإذاعية والتليفزيونية أمكن القول بوجود إعلام للأطفال العرب ، وهذا الإعلام له بعض السمات المميزة ، ولكن

القـول بحـضور سـمـات في هذه العمليات الإعلامية للأطفال لا يعني أن لها البروز نفسه في كـل قطـر من الأقطار العربية ، إذ هي تتباين في مدياتها؛ في هذا القطر دون ذلك من الوجود العابر هنا إلى الحضور الدائم هناك .

وإذا كانـت تلك السمات والظواهر قد اتضحت في جوانب غير قليلة ، فهي على صعيد عمليـات انـتقال المعاني إلى الأطفـال ، وإكسابهم الـثقافة فـيما يُسمى " الاتصال الثقافي بالأطفـال " : قـد اتـضحت علـى مـستويات مـصادر الاتـصال ووسائله ورسائله وطرائقه وحدوده الوطنية والإقليمية .

ثالثاً: ظواهر في إعلام الأطفال العربي:

من أبرز ظواهر إعلام الأطفال العربي :

١ . **أن الكـثير منـه وافد** : يُلاحَظ أن نسبة عالية من الرسائل الاتصالية التي يتلقاها الأطفال العـرب هـي مـن الإعـلام الـوافد ؛ حـيث إن كمّـا كـبيراً من الكتب والبرامج الإذاعية والتلفـزيونية مـستوردة أو وافـدة ؛ بسبب قلة وضعف الإنتاج الإعلامي العربي المقدم بالأسـاس للأطفال ، ومع أن ظاهرة استيراد مواد ثقافية وإعلامية هي مسألة قائمة ، فإن هـناك حاجـة إلى وجـود كـيان ثقـافي وإعلامي للأطفال العرب يُشْبع حاجاتهم بدلاً من الاعتماد بهذا القدر العالمي على المادة الأجنبية ، والذي يُعد غريباً على الطفولة العربية .

حـيث إن هـناك ضـرورات لتشجيع حركة الإنتاج الإعلامي للأطفال عبر الصحف والكـتب والـراديو والتليفـزيون والـسينما والحاسـوب ، بمـا فـيها الألعاب الإلكترونية ومجمل الوسـائل الاتصالية للأطفال .

٢ . **أن الكـثير منـه ذو قـيم اسـتهلاكية** : يحمـل إعـلام الأطفـال اتجاهـات وقـيمًا أخلاقية واجتماعـية وثقافـية وسياسـية ، وهـذه الاتجاهـات والقـيم تـتباين تبعًا لمنظور الكُتّاب والمؤلفين ، ويُلاحَظ أن الكثير من إعلام الأطفال يؤكد على مفاهيم استهلاكية ، كما أن بـرامج الأطفـال في الراديو والتليفزيون تنطوي على قيم استهلاكية ، في وقت يترتب فيه أن يحمـل إعـلام الأطفـال في الـوطن العربـي اتجاهـات منافـية للاسـتهلاك ، كمـا أن الإعلانـات في هـذه الوسائل تخرج الإعلان بأشكال مشوقة وجذابة ؛ الأمر الذي يُحتمل فيه أن تدفع بالأطفال إلى السلوك الاستهلاكي .

ولمـا كـان للإعـلام تأثيراتـه في الأطفـال ، وخاصة عبر التليفزيون والحاسوب ، فإن الإعـلان في شاكلته الحاضرة لا يقود الأطفال إلى الاندفاع وراء اقتناء السلعة أو الحصول علـى الخدمـة المعلـن عنها وفحسب ، بل يعود إلى تكوين أُطُر فكرية ونظرات للأطفال حـول المنـتج الأجنـبي وحـول المنـتج الـوطني ؛ حيث يبدو المنتج الوطني بمستوى أقل بكثير من حيث الجودة ، ما دام الإعلان يبرز المنتج الأجنبي ، ويجسد الأفكار حوله .

٣. **أن الكـثير مـنه ذو نـزعة لفظية** : تتواتر الشعارات والتعبيرات مضفاضة والرموز غير ذات الدلالـة العميقة في إعلام الأطفال؛ لذا يمكن القول بشيوع اللفظية Verbalism في إعـلام الكـبار وإعـلام الأطفال معًا. وللفظية تأثيراتها في السلوك؛ حيث ينشأ الأطفال ميالين إلى الحلول اللغوية بدلاً من الاستناد إلى التفكير والربط الموضوعي بين المتغيرات.

٤. **أن الكثير منه ذو نزعة متصلبة**: يمكن تبيُّن ظاهرة التصلب في مضمون إعلام الكبار وفي مـضمون إعـلام الأطفـال معًـا ، ويرد ذلك تحت أسماء متعددة كـ "الثبات على المبدأ" و "الـصمود" و "الإقـدام" ، وغيرها من المقولات التي تدفع إلى "التصلب" ، وتبرره في الـوقت الـذي تترتب فيه تنشئة الأطفال على المرونة، خاصة وأن "التصلب" طريقة في الـتفكير تقـود إلى التـنازع الاجتماعـي؛ لـذا فإن بلورته في الطفولة قد تقود بهم - في الكبر- إلى التطرف.

وتُبـرز كـثير مـن المواقـف الإعلامية للأطفال صور العنف الذي يحمل آثاره السلبية علـى الطفـولة ، ذلـك أن العـنف هـو اسـتخدام للقـوة في إيذاء الآخر، سواء تم ذلك بإيذائه جسديًا أو اتخذ شكلاً معنويًا أو لفظيًا.

ولا يـزال العـنف في إعـلام الأطفـال مـن بين العوامل ذات الضرر البالغ في تأثيراته الـسلبية في الطفـولة، ومـع هـذا لا تـزال وسائل الإعلام تبالغ في الإكثار من الأساليب العنيفة في المواقف المقدمة للطفولة عبر الإعلام.

٥. **أن الكثير منه يدفع إلى الانبهار بالآخر**: يمثل "الانبهار بالآخر" مستوى مبالغًا فيه من الإعجـاب بالآخـر ، مـع الشعور بانكفاء الذات وعجزها إزاء الآخر؛ لذا فإن الانبهار بالآخـر يئول إلى مشاعر اليأس، ويُلاحَظ أن الكثير من إعلام الأطفال يعطي صورة عن الآخـر مغاليًا في قدرتها، دون أن يوازيه إعطاء صورة موضوعية عن عوامل القصور في أداء الذات.

وهـنا نـشير إلى أن مـن بين التأثيرات المتوقعة في الأطفال نتيجة التعرض للإنتاج الأجنبي شـيوع ظاهرة انبهار الأطفال بما هو أجنبي، ويُعد الانبهار ظاهرة نفسية واجتماعية تقود إلى الكسل الفكري والتقليل من شأن الذات والهوية.

رابعًا: المحيط الاجتماعي لإعلام الأطفال:

يُـشار إلى أن العـوامل والشروط المطلوبة ؛ لكي يحدث التأثير المتوقع من وسائل الإعلام هـي متـنوعة، ومنها ما له علاقة بالمصدر ونوع الوسيلة الإعلامية التي يتعرض لها الأفراد، ومنها ما له علاقة بالبيئة، أي المحيط الاجتماعي الذي تُبث فيه الرسالة الإعلامية، ومنها ما له علاقة بالرسالة الإعلامية بما فيه مضمونها، ثم ما له علاقة بالجمهور(٧).

وتحصل للأطفال نتيجة تعرضهم للإعلام تأثيرات اجتماعية وعاطفية وعقلية ومعرفية وثقافية وروحية مختلفة، أي تغييرات في هذه المجالات ، ولكن فاعلية التأثير ترتبط بعدد من العوامل ، منها ما هو على صعيد المهارات الاتصالية، وحدود الإتاحة، والجو الاتصالي والاجتماعي، وحدود الانتفاع من التطورات العلمية والأدبية والفنية في الاتصال.

ومن أبرز معوقات الاتصال في المحيط الاجتماعي لإعلام الأطفال:

١. **ضعف المهارات الاتصالية للأطفال**: مع أن استقبال وسائل الإعلام هو نشاط سهل، فإنه يتطلب عدداً من المهارات والعادات، كالانتباه والقدرة على القراءة والكتابة والقدرة اللغوية، ويتطلب قدراً من النضج. وحيث إن هذه المهارات والظواهر في الطفولة في طور النمو ، فهي لا تَرْقَى بالأطفال إلى الفهم الواعي ، ومهما أخذ الكُتّاب بعين الاعتبار خصائص الأطفال في هذا المجال ، يظل لهذا الأمر وجود ـ بقدر أو آخر ـ خاصة وأن عدداً من الكُتّاب يميل إلى استخدام العبارات والكلمات الصعبة ، ويتناول الأفكار التي تفوق مستوى نمو الأطفال العقلي واللغوي؛ لذا يكون لبعض المواد الإعلامية الموجهة إلى الأطفال صعوباتها التي يقابلها ضعف في المهارات الاتصالية للأطفال.

٢. **القصور في الإتاحة الإعلامية**: من بين خصائص الوسيلة الإعلامية أن تكون متاحة للجمهور، حيث تبين أن أفراد الجمهور ينتقون ـ في الغالب ـ الطريق السهل في تعرضهم؛ إذ إن الجمهور ينحو إلى قراءة أو مشاهدة أو الاستماع إلى الوسائل المتاحة ، وهو ـ في الغالب ـ لا يبذل إلا جهداً محدوداً؛ لذا فهو كثيراً ما يعزف عن التعرض عندما يتطلب جهداً أو تكلفة كبيرة.

ومع أن التطورات التكنولوجية أتاحت للوسائل امتداداً ، فإن كثيراً من الاستخدامات الحديثة يُعد متاحًا لنسبة محدودة من الأطفال، حيث إن بعض الاستخدامات الاتصالية الجديدة ترتب أعباء على الأفراد ؛ مما جعل من الإتاحة الإعلامية للأطفال العرب قاصرة.

٣. **تشبع الجو الاجتماعي بالمشكلات**: حيث إن الواقع في الوطن العربي يعاني مشكلات اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية ، فإن هذه المعاناة تتسلل، بشكل أو بآخر، إلى إعلام الطفولة؛ لذا نجد في هذا الإعلام مستويين، أولهما مشبع بالهموم والمشكلات، وثانيهما بعيد كل البعد عن واقع الطفولة العربية، وكلا المستويين يترتب إخضاعه لروح ناقلة ، حيث لا يجد الأطفال لأنفسهم وجوداً في إعلامهم إلا بحدود؛ إذ إن هذا الإعلام إما يبدو وكأنه مشغول بقدر واضح بمشكلات الكبار ، أو غير متوافق مع ثقافة الأطفال وطبيعتهم.

٤ . **ضعف الوعي الأسري بالطفولة**: يمثل الوعي إدراكًا مستنيرًا ومعرفة ومهارة وتوجهًا بشأن موضوع أو قضية، ويرتبط به كل من السلوك الفردي والجماعي .

ويتمثل الوعي الأسري بالطفولة بمستوى فهم المجتمع لشئون الطفولة وقضايا نموها، أو أسس التعامل معها بما فيها التفاعل الإعلامي. ويُعد هذا الوعي مطلبًا أساسيا للمجتمع في التعامل مع أطفاله؛ حيث إن المجتمع يوكل إلى مؤسساته أدوارًا محددة، ومن بين تلك المؤسسات الأسرة، والتي ينيبها المجتمع للقيام بعدد من أوجه العناية والرعاية بهؤلاء الأعضاء، الذين هم الأطفال. وأداء الأسرة للدور الذي يوكله المجتمع إليها بشأن الأطفال يرتبط بوعي الأسرة بهذا الدور، بما في ذلك حدود كفايته في تكوين أجواء نفسية واجتماعية للأطفال ومعاونتهم على النمو.

ولما كان للأنظمة الأسرية المختلفة تفرُّدها حسب بيئة المجتمع وأحواله وثقافته ومجمل قيمه؛ اكتسب كل نظام أسري خصائص وسمات ومعايير وقيمًا بعينها، واشتمل ذلك التفرد على مجمل الوظائف والمسئوليات بما فيها تثقيف الأطفال وإعلامهم.

ويتألف مجتمعنا العربي من خليط متضارب من علاقات وقيم وبنًى اجتماعية تقليدية ـ من ناحية ـ وهو (المجتمع) يعيش أزمة التحول التي تعودَ ـ في تركيبها ومصدرها ـ إلى مراحل قديمة، بما فيها العلاقات والقيم العشائرية والطائفية المستمدة من الدم والمعتقد من ناحية، والمستحدثة من ناحية أخرى، وهو مجتمع تابع، أي ينقصه الاستقلال والتوجه الذاتي، ويعيش أزمة التحول في ظل الهيمنة الخارجية سياسيًّا واقتصاديًا واجتماعيًّا وثقافيًّا(٨) .

وتلعب الأسرة دورًا بارزًا في إيصال المعاني إلى الأطفال، كما أن المحيط الأسري له علاقة بتأثيرات الإعلام في الطفولة، ذلك أن الأسرة تشكل حضنًا نفسيًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا للطفولة؛ وبذا يكسب هذا الحضن المعاني التي يتلقاها الأطفال أبعادًا لها خصوصيتها، تبعًا لما يوحي به من دلالات وتفسيرات. ولما كان الوعي الأسري العربي بالطفولة مشوبًا بمشكلات اجتماعية واقتصادية ونفسية، فإن ذلك يترك آثاره في الطفولة أيضًا.

٥ . **قلة الانتفاع من التطورات العلمية والأدبية والفنية**: منذ مطلع القرن العشرين بدأت دراسات العلوم الإنسانية حول الطفولة ونموها بالتبلور، كما تحققت دراسات أدبية وفنية حول أدب الأطفال وأسس الاتصال الثقافي بالطفولة، وتشكلت علوم تربوية تلتقي عند الاهتمام بنشر التعليم بين الأطفال؛ وبذا تكونت ذخيرة معرفية ذات أهمية كبيرة حول الأطفال والتعامل معهم، كما تبلورت أسس للإعلام والكتابة الأدبية وصياغة الإعلام والفنون للأطفال.

وكان المدير التنفيذي لليونيسيف قد ركز في دعواته على إنقاذ حياة الأطفال وتحسين معيشتهم، واستثمار الفرص المتاحة بفضل التقدم الاجتماعي العلمي؛ لأن بفضل العلم تنتفي الحاجة إلى تأجيل تحقيق معيشة أفضل للسواد الأعظم من أطفال العالم"[٩].

ورغم أهمية الانتفاع من العلوم والفنون في التعامل مع الأطفال، ورغم النداءات العربية والعالمية، ورغم أن حركة البحث العلمي في المجالات الإنسانية في تصاعد مستمر، فإن ذلك لم يواكبه، بقدر كاف، تغيير أساليبنا في هذه المجالات؛ حيث لا يزال الكثير من أنشطتنا بهذا الشأن يركز على الاجتهاد الذاتي أو على بعض الأساليب التقليدية، في وقت يلاقي الأطفال في العالم المتقدم أنماطًا من الإنتاجات الإعلامية والأدبية والفنية والاتصالية القائمة على أسس وقواعد.

خامسًا: ثنائيات في الإعلام العربي:

أما إعلام الكبار الذي يتعرض الأطفال إلى جوانب منه، فإن تحليله يكشف أنه مشبع بالثنائيات الضدية، وهذه الضديات غير قابلة للتكامل بحيث يبدو من الصعب تعايش الضدين معًا، وإذا كان هذا الأمر مصدراً لارتباك حياة المجتمع فهو ذو تأثير ـ بقدر أو آخر ـ في حياة الأطفال؛ حيث يكون الأطفال في مهب تأثيراتها.

ومن بين هذه المفردات الثنائية في الإعلام العربي:

١ ـ **بين المحافظة والدعوة إلى التغيير**: إن تحليلاً موضوعياً للإعلام العربي من حيث دعواته الكبرى يفصح عن أن هناك ضدين في هذا المجال يقف كل منهما عند طرف، هما المحافظة والتغيير؛ حيث يقف أحدهما على إبقاء الماضي والحاضر على ما هما عليه ومواجهة أي تغيير؛ إذ ترى هذه المفردة الثنائية أنه ليس هناك أفضل مما هو قائم.

أما مفردة التغيير، فتقف عند الطرف الآخر داعية إلى تغيير الواقع وبناء الحاضر من جديد. وكل من المفردتين تحاول تسفيه الآخر وتبرير دعواتها؛ الأمر الذي جعل من السيادة للتبريرات الساذجة وسط أجواء فكرية كان بالوسع أن تنهض.

وترتفع في الوقت الحاضر الدعوات إلى التجديد عبر عمليات التحديث أو الإصلاح، وتهدف هذه الدعوات إلى إحداث تغييرات مقصودة في حياة الوطن العربي وفي ثقافته، وهي مدار تداول في وسائل الإعلام، ومدار تداول على المستوى المواجهي، منها ما يصل إلى مستوى التنازع. وإذا كان الكبار ينشغلون ـ اتصاليًا ـ بهذا المستوى من التنازع، ويقدمون التبريرات الإيديولوجية، أو الموضوعية أو العقلية، فإن ذلك يجعل الأطفال في حيرة وتردد. خاصة وأن من الظواهر ذات الحضور في حياة المجتمع العربي ظاهرة التطرف، ومع أنه ليس هناك مجتمع يخلو من هذه الظاهرة، فإن

السنوات الأخيرة شهد فيها المجتمع العربي جوانب من الغلو والتعصب، ومنها ما تسلل إلى إعلام الكبار تحت واجهات شتى.

٢. **بين العلم والوهم**: تترتب حياتنا الاجتماعية مستندة؟ إلى تقاليد وقيم متراكمة وأخرى دخيلة، وإلى الفكر العلمي وحضوره الهامشي في الحياة الاجتماعية؛ إذ يتسلل إلى أساليب تفكيرنا كثير من الأوهام.

ويدخل العلم في إعلامنا في كثير من الأحيان لسد المساحات الفارغة أو لعرض أخبار تطورات العلم في العالم، أما التفسير العلمي للظواهر وأنماط السلوك فإن مساحته صغيرة في حياتنا، ومن هنا فإن هاتين المفردتين من الثنائية تتنازعان معًا؛ مما لا يُرْسِي الأطفال عند شاطئ.

٣. **بين الماضوية والمستقبلية**[١٠]: تعني الماضوية التفكير بمنطق الماضي ومناهجه، ومحاولة إعادة تجاربه السابقة؛ لذا فإن الماضوية تنطوي على التعلق بمفاهيم الماضي واتجاهاته والولاء لها والتعامل بعقل محافظ، ومن هنا فإن الماضوية ليست تراث الماضي، بل هي جملة المنظورات التي ترى في الأخذ بالماضي حلاً وبديلاً، وتتجاوز الماضوية ذلك إلى أن تكون منظوراً يحكم على الماضي وعلى المستقبل بعقل قديم.

أما المستقبلية، فهي نظرة مبدعة تصهر أفكار الماضي والحاضر لإبداع بدائل وإمكانات فكرية أمام تطور الإنسان والمجتمع ماديًا وفكريًا، فالإبداع الفكري يتوجه إلى المستقبل، وإن استفاد من تجارب الماضي والحاضر: الفكرية منها والعملية.

ومع هذا يستحوذ تناول المستقبل على حيز من الإعلام العربي، غير أن اتجاهات التعبير يكتنفها الغموض؛ إذ هي ذات طابع مشوش وغير محدد في أبعاده ومقوماته، في الوقت الذي تشير الدراسات المستقبلية إلى أن المجتمع الذي يعي المستقبل وعيًا مستنيراً تتوافر له قدرات على بناء مستقبله.

٤. **بين الثقافة التقليدية والثقافة الحديثة**: تُعرف الثقافة الحديثة بأنها تستلهم العناصر الثقافية الجديدة، وتعمل على إعادة ترتيب تلك العناصر في سلالم وفق ما تفرضه معطيات الحاضر والمستقبل، وتتعامل مع الجديد بمرونة.

أما الثقافة التقليدية فهي تحتفظ بعناصرها المتواترة، وأساليبها المتصلبة، وتستعين بالمحافظ من الأفكار، وتقاوم حركات التغيير، مثلما تحرص على الحفاظ على ترتيب سلالم قيمَها ومكوناتها الأخرى بتصلب؟.

ووسط هذه الثنائية يحيا الأطفال، حيث تبعث وسائل الإعلام بهذين المنطلقين على مستوى الكبار وعلى مستوى الأطفال.

٥ . **بين ثقافة المجتمع وثقافة الأطفال** : تتشكل ثقافة الأطفال في كنف ثقافة المجتمع ، وكثيراً ما تذهب ثقافة المجتمع إلى تقييد ثقافة الأطفال والحيلولة دون تحررها ، ويبدو الأمر واضحاً على صعيد الأسرة وكثير من الوكالات الاجتماعية؟ الأخرى .

والمشكلة الأكثر بروزاً في هذا المجال أن وسائل الإعلام كالراديو والتليفزيون والصحافة الموجهة إلى الأطفال كثيراً ما تتقيد بنظرات الأسرة وتجاربها . في وقت يقتضي فيه أن تكون وسائل إعلام الأطفال متحررة من كثير من النزعات ومن الأفكار التقليدية . ذلك أن الأطفال يتهيئون لحياة جديدة ، ويقتضي ذلك أن تتشكل ثقافة الأطفال في ظروف تأخذ في الاعتبار أوضاع الحاضر ومتطلبات المستقبل .

ومن بين الأسر العربية من يحاول أن يتخطى الأطفال ثقافتهم ويتعجلوا في اكتساب ثقافة المجتمع ، أي أن يشب الأطفال قبل الأوان ؛ لهذا تكافىء الأسرة العربية الطفل الذي يحسن التشبه بالراشدين قبل الأوان ؛ حيث إن نسبة من الأسر العربية ميالة إلى أن يكون الأطفال نسخاً من الكبار .

ولا تقتصر ثقافة المجتمع على ثقافة الأسرة ، بل هناك ثقافات فرعية كثيرة في المجتمع العربي ، منها ثقافة البداوة ، وثقافة الريف ، وثقافة النخبة . ولكل ثقافة من هذه الثقافات اتجاهات لها قدر من الخصوصية قد يبدو في حالة من التنازع بين بعض الثقافات الفرعية ، أو بين الثقافة العامة وإحدى الثقافات الفرعية .

والمشكلة الكبيرة في هذا المجال أن الفروق بين الثقافات الفرعية واسعة ، مثلما تبدو فروق واسعة بين ثقافة الأطفال وثقافة المجتمع .

لما كانت الثقافة حاصلاً مركباً للمعرفة والفنون والقابليات والعادات التي يكتسبها الإنسان بوصفه عنصراً في المجتمع ، فهي ليست سجلاً للماضي وتراثه بقدر ما هي عماد الحاضر وأساس المستقبل ؛ لأنها طريقة حياة المجتمع بما فيها : أفكاره ، وقيَمه ، ونُظُمه ، وعاداته ، وتقاليده ، وأدوات وأساليب تفكيره ، وكل ما أنتجه بيده أو بعقله ، وهي في نفس الوقت عامل لتطوير هذه الحياة[١١] .

وهكذا ، فإن التمعن في الجو العام حول الطفولة والثقافة والإعلام يكشف عن حقائق متعددة ، أبرزها :

١ . تعدد مصادر ثقافة الأطفال وتنوعها .
٢ . تباين اتجاهات المؤشرات الثقافية في ثقافة الأطفال العرب .
٣ . تنوع ثقافة الأطفال من حيث انتظام عناصرها في وجود كلي .
٤ . شيوع عناصر متطرفة أو أحادية النظرة أو متعصبة في الثقافة .

٥ . فرض ثقافة المجتمع على ثقافة الأطفال في بعض المجالات .

وبجمل تلك العوامل والمنطلقات يفصح عن أن ثقافة الأطفال وثقافة المجتمع تشكلان ثنائية في عنصريهما كثير من التضاد؛ مما يجعل الأطفال تحت مهب تأثيرات اجتماعية تُضاف إلى التأثيرات الأخرى.

سادسًا: تأثيرات إعلام الكبار وإعلام الأطفال في الطفولة:

يشكل الأطفال جمهورًا لمصادر إعلام متعددة ، منها ما هي متضادة في اتجاهاتها، وهذا الجمهور عُرْضة للتأثر بتلك المصادر ما دام التأثير ينطوي على تغييرات في السلوك والتفكير؛ نتيجة التعرض لرسائل ووسائل الإعلام.

ولكن دراسة تأثير الإعلام لا تزال من العمليات المتعقدة ؛ حيث لم تصل حركة البحث العلمي في هذا المجال إلا إلى نتائج محدودة؛ ولهذا ظل باب الاجتهاد أمام خبراء الإعلام وخبراء الطفولة مفتوحًا؛ إذ ينمو؟ الكثير منهم إلى إيراد احتمالات حول التأثير في ضوء نظريات سيكولوجيا الاتصال وعلوم دراسة الأطفال.

واستنادًا إلى المعطيات المذكورة حول إعلام الكبار وإعلام الأطفال اللذين يحيطان بالأطفال ؛ مما يؤلف منهم جمهورًا لمستويين من الإعلام إضافة إلى امتصاصهم المعاني بصورة مباشرة؛ ونظرًا لتشتت وتضاد عوامل التأثير في الأطفال؛ فإنه يمكن القول بأن تأثيرات الإعلام في الأطفال العرب تنطوي على تغييرات شاملة على صعيد العقل والعاطفة والحياة الشخصية والاجتماعية والثقافية. ويظل التحقق من حدود صدق أي احتمال منوطًا بالدراسات الميدانية والتجريبية .

ومن الممكن إفراد مجالات التأثير في الآتي:

١ . **التأثيرات الجسمية والمهارية**: يمكن تبين تأثيرات جسمية ومهارية نتيجة لتعرض الأطفال لوسائل الإعلام المختلفة كالصحافة والإذاعة والسينما والتليفزيون والكتاب والإنترنت، حيث إن للطفل فاعليته الحركية الكثيرة، وله أنشطته في اللعب الحركي؛ لذا فإن مهاراته الحركية يمكن أن تنمو بفعل اكتساب طرائق مختلفة من الحركات ، كالرقص والقفز والضرب والمسك والمصارعة والملاكمة؛ حيث يمكن أن تتحقق هذه النواحي بفعل التعرض للإعلام.

٢ . **التأثيرات الذهنية**: وهي التأثيرات الناجمة عن التعرض لوسائل الإعلام ، والتي تنطوي على تلك التغيرات الحاصلة في عمليات التفكير والتخيل والتصور والتذكر، ذلك أن التأثيرات العقلية ترتبط بهذه العمليات وما ارتبط بإصدار الأحكام، وتدبير شئون الحياة الخاصة وما تعلق بالتغيرات ذات العلاقة بالذكاء والقدرات العقلية. ومن هنا، فإن التأثيرات الذهنية ترتبط بالعمليات العقلية العليا.

٣. **التأثيرات العاطفية**: وتشمل التغييرات ذات العلاقة بالموضوعات الوجدانية والبناء النفسي، والقابليات على مواجهة مواقف معقدة أو جديدة وحدود ضبط التعامل معها، وأساليب التعبير عن الانفعالات من حيث الهدوء والتأجج، أو التأمل والاضطرابات أو التمهل والهيجان عند تعرض الأطفال لوسائل الإعلام.

٤. **التأثيرات المعرفية**: وتنطوي هذه التغييرات على مجالات متعددة، منها ما يتعلق بالعمليات المعرفية كالإدارك الحسي، والتعامل مع المعلومات وعلاقتها بتشكيل المعانيجح، أو التعاأمل والاضطرابات أو التميل والهيجان عند تعرض الأطفال لو.

٥. **التأثيرات في الشخصية**: وتتمثل هذه التأثيرات فيما يحصل من تغييرات في التنظيم الدينامي داخل الفرد، وفي الصفات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والخُلقية والروحية للطفل بفعل تعرضه لوسائل الإعلام؛ حيث إن الشخصية هي الجانب الفردي من الثقافة؛ لذا تنسحب هذه التأثيرات على القيم والمعايير والعادات.

٦. **التأثيرات الاجتماعية**: وتشمل هذه التأثيرات مجمل التغييرات المرتبطة بعلاقات الأطفال وتفاعلهم بعضهم مع البعض الآخر، واتجاهات الأطفال نحو الموضوعات والقضايا والجماعات، ودور الإعلام في هذه المجالات، إضافة إلى ما ينجم عن التعرض للإعلام من نظرات ومواقف إزاء الآخر.

٧. **التأثيرات اللغوية**: لما كانت اللغة نظامًا من الرموز اللفظية وغير اللفظية التي يستعين بها البشر للاتصال والتعبير، فإن التأثيرات اللغوية تتمثل في التغييرات الرمزية الناجمة عن التعرض للإعلام، ودور اللغة في التعبير، وحدود فهم الأطفال للرسائل الإعلامية. وعلاقة التعرض بكلام الطفل، واستماعه، وقراءته، وكتابته؛ حيث إن للغة مظهرين، أولهما اجتماعي وثانيهما عقلي.

ومن هنا، فإن التأثيرات اللغوية الناجمة عن التعرض للإعلام يمكن القول إنها تشمل علاقة التعرض بأوجه النشاط اللغوي ونموه من حيث السرعة والاتجاه.

٨. **التأثيرات الخلقية**: وتتمثل هذه التأثيرات في التغييرات الحاصلة في سلوك الأطفال على نطاق الأخلاقيات والآداب وأساليب المجاملة؛ نتيجة التعرض لوسائل الاتصال.

٩. **التأثيرات الروحية**: وتتمثل التأثيرات الروحية في التغييرات الحاصلة لدى الأطفال على صعيد القيم الدينية والسلوك الديني، وحدود التعلق بالدين والعلاقة بين الدين وبين أنماط السلوك وأنماط التفكير.

١٠. **التأثيرات الثقافية**: وتشمل هذه التغييرات مجمل ما يحصل للكل المركب من العادات والتقاليد والقيم والأفكار والعقائد العامة؛ نتيجة التعرض لوسائل الإعلام.

وتشمل مجمل هذه التأثيرات متغيرات كمية ومتغيرات كيفية من حيث بروز ظواهر وضمور أخرى؛ نتيجة تعرض الأطفال للإعلام.

الهوامش

١ . فيليب بوشار، جمهور الأطفال: تقرير عن صحافة الأطفال وأفلامهم وإذاعاتهم، ترجمة محمد أنور الحناوي، القاهرة، دار الكتاب المصري، ١٩٥٣ص ٩ .

٢ . هادي نعمان الهيتي، صحافة الأطفال: في العراق، تحليل لمحتواها وتقييمها، بغداد، دار الرشيد، ١٩٧٩ ، ص ١٤ .

٣ . هادي نعمان الهيتي، ثقافة الأطفال، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٨ ، ص ٥٣ .

٤ . انظر حول تأثيرات الإعلام: ميليفين وساندر بول، نظريات وسائل الإعلام، ترجمة كمال عبد الرءوف، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع .

5. Wood, s. barara, children and communication development, englwood cliffs, 1976, p?

٦ . مثلاً: اتفاقية حقوق الطفل الدولية، الفقرة الأولى من المادة(٣) .

٧ . مصطفى حجازي: حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية، الدار البيضاء، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨ ، ص ٦٦ .

٨ . محمد عبد الرحمن الخصيف، كيف تؤثر وسائل الإعلام: دراسة في النظريات والأساليب، الرياض ـ مكتبة العبيكان، ص ٤٨ .

٩ . هشام شرابي، العائلة والتطور الحضاري في المجتمع العربي، من بحوث ندوة التطور الحضاري في الوطن العربي، الكويت ـ وقائع الندوة، ١٩٧٥ ص ٤١٥ .

١٠ . جيمس ب . غرنت(المدير التنفيذي لليونيسيف) ، ثورة بقاء الطفل وتطوره، مجلة الأطفال مهمتنا، اليونيسكو، ١٩٨٥ ، ص ٣٣ .

١١ . انظر د. هادي نعمان الهيتي: إشكالية المستقبل في الوعي العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣ .

١٢ . د. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧ ، ص ٣٢ .

الكارتون والطفل العربي

في ضوء إشكالية الغرس الثقافي

د. زينب زمزم

مُقَدِّمَة:

الأطفال ذلك المستقبل، وتلك الأمانة التي أودعت لدينا، ماذا أعددنا لهم؟ لقد سبقتنا أمم كثيرة في الاهتمام بمستقبلها ـ كما هو الحال في مجالات أخرى عديدة ـ لكن الفرق كبير بين أن يغيب الاهتمام بالمستقبل عن دائرة تخطيطنا، وبين أن نترك هذا المستقبل في أيدي الآخرين.

وإذا كان لكل أمة ذاتيتها، التي يشكلها تاريخها وموروثاتها ومعتقداتها وآمالها وأهدافها، فإن الحفاظ على هذه الهوية يقتضي تضافر الجهود للتعامل مع واقع جديد تحمله أساليب التقنية الحديثة، يغمرنا بفيض من الإنتاج الفني الذي يحوي مضامين وأفكاراً لم نبد رأيًا بشأنها، تصل إلينا، تدخل بيوتنا تحاصر أطفالنا، وتقتحم عقولهم ونفوسهم، تزرعَ فيها ما تشاء.

وفي ضوء ما أثبتته الدراسات الحديثة من احتلال الفيلم الكارتوني الجانب الأعظم في جذب المشاهد الصغير، بات متعينًا التنبه إلى خطورة هذا المنتج الفني والدور الذي يلعبه في بث الأفكار والمعلومات لدى طفلنا العربي، وأصبح لزامًا علينا أن نُولي الرسوم المتحركة عناية أكبر بقدر ما تحتله من اهتمام وانجذاب الطفل نحوها، كماَ بات من الضروري الوقوف عند تلك المضامين التي تحويها تلك الأفلام، وأن تكون لدينا الرؤية الواضحة لأفلام فيبين كارتونية تحمل هويتنا، في إطار خطة واضحة تحمي طفلنا العربي من التخبط بين إنتاج فني أجنبي غريب عنه، وذلك هو دورنا الذي سوف نحاول أن نلقي مزيداً من الضوء عليه من خلال هذا البحث.

لعل من أبرز النظريات التي تناولت فكرة تأثير وسائل الإعلام على معارف الطفل وأفكاره ومعتقداته نظرية " الغرس الثقافي " Enculturation Theory وتشير هذه النظرية إلى بث المعارف والأفكار والقيم والمعتقدات والمثل والاتجاهات المرتبطة بأنماط سلوكية معينة ، والتي تشكل أسلوبًا للحياة في ظل فلسفة محددة تميز مجتمعًا عن غيره من المجتمعات .

وعملية الغرس ظاهرة معرفية تتعلق بدور وسائل الإعلام في إكساب الفرد قيمًا واتجاهات معينة ، وهي عملية تعلّم غير مقصودة ، يكتسب الفرد من خلالها بطرق غير واعية Unconsciousness الحقائق والمعلومات والقيم الواردة بالعالم الرمزي الذي تعرض له وسائل الإعلام ، ويتم ذلك عبر مدى زمني طويل نسبيًا ، فوسائل الإعلام - وبخاصة المرئية - تمثل النافذة السحرية Magic Window التي يرى من خلالها الفرد العالم الخارجي[1] .

وفي إطار نظرية " الغرس الثقافي " تبدو أهمية الأفلام التي تُعرض من خلال السينما والتليفزيون في تنمية معارف الأطفال حيال البيئة ومكوناتها والمشكلات المرتبطة بها ، والسلوكيات الواجب اتخاذها حيال المشكلات البيئية ؛ حيث إن عملية الغرس هي بمثابة " زرع " وتنمية مكونات معرفية ونفسية تقوم بها مصادر المعلومات والخبرة لها . وقد أصبح مصطلح " الغرس " منذ منتصف السبعينيات من المفاهيم النظرية بالغة الأهمية ، والتي تحاول بدورها أن تفسر الآثار الاجتماعية والمعرفية لوسائل الإعلام وبخاصة السينما والتليفزيون .

وتقوم نظرية الغرس الثقافي على افتراض علمي مفاده : وجود ارتباط قوي بين حجم المشاهدة Amount of viewing وإدراكات المشاهدين حول الواقع الاجتماعي .

وفي هذا الصدد ، تجدر الإشارة إلى أن الغرس يمثل حالة خاصة في إطار عملية أوسع ، هي التنشئة الاجتماعية " Socialization " .

وتؤيد نتائج الدراسات ، سواء التي أجريت في الخارج أو في مصر ، صحة المفاهيم الخاصة بالغرس الثقافي ، فقد أشارت الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن مشاهدي المواد التليفزيونية (الأفلام والمسلسلات) يدركون الواقع التليفزيوني بوصفه الواقع الاجتماعي الحقيقي ، ومن ناحية أخرى توصل الباحث السويدي " هيدنسون " (١٩٨١) Hedinson في دراسته المطولة التي أجراها على الأطفال

---

(١) عادل فهمي البيومي : دور التليفزيون المصري في تكوين الوعي الاجتماعي ضد الجريمة ، دراسة تحليلية ميدانية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الإعلام ، جامعة القاهرة ، ١٩٩٥ (٦-٧) .

السويديين إلى أن الأطفال يتمثلون المعلومات والاتجاهات والسلوكيات الواردة بالأفلام التي يتعرضون لها من خلال السينما والتليفزيون(٢).

كما أشارت العديد من الدراسات إلى مدى اكتساب الطفل المعلومات الواردة بالمضمون المقدم إليه عبر التليفزيون، بما في ذلك الكارتون والرسوم المتحركة والبرامج الخاصة بالطفل، فضلاً عن تبني الطفل للسلوكيات الواردة بهذه المضامين(٣).

ونظراً لما مدى ما يشكله ذلك من خطورة يتطلب الأمر التوقف كثيراً عند هذا المنتج، الذي يقدم للطفل بتجاوز فكرة أنه مجرد عمل ترفيهي إلى فكرة التأثير السلوكي أو الغرس الثقافي الذي يقوم به هذا العمل بشكل مباشر أو غير مباشر.

وقد قامت الباحثة في دراسة لها عام (١٩٩٤) بإنتاج فيلم رسوم متحركة للأطفال بعنوان: "الفستان"، وقد اهتم الفيلم بالنواحي البيئية، وعرضت الباحثة الفيلم على عينة عشوائية قوامها (٤٨) مفردة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في السن ما بين التاسعة والعاشرة، واتبعت الباحثة في القياس الأسلوب" القبلي - بعدي " Pre - test - Post - test ، وقد أشارت الدراسة التجريبية إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الأطفال للمفاهيم البيئية التي تضمنها الفيلم (قبليًا - بعديًا) لصالح التطبيق البَعْدي(٤).

ويشير ذلك إلى فاعلية أفلام الرسوم المتحركة في بث ونشر المعارف البيئية لدى الأطفال، ومن ثَم يمكن توظيف هذه الأفلام في غرس القيم والاتجاهات المواتية نحو البيئة لدى الأطفال، فضلاً عن حثهم لاتخاذ سلوكيات مواتية بشأن البيئة المحيطة بهم.

وتجدر الإشارة إلى ضرورة انتباه القائم بالاتصال - أو القائم بإنتاج الأفلام السينمائية التي تتناول أبعاداً بيئية وتُقدم للأطفال - إلى تصميم رسالته (فكرة الفيلم)؛ بحيث تحدث تأثيراتها على مستوى المعارف الخاصة بالطفل Cognitions والاتجاهات Attitudes ثم السلوكيات Practices . ويمكن للقائم بالاتصال أن يركز على أي من هذه الجوانب، على أن يتم ذلك في إطار علمي منتظم ومخطط.

إن الفيلم السينمائي يمارس دوراً مهمًا في نشر الوعي لدى الأفراد؛ نظراً لاعتماده على الصورة بمكوناتها العديدة. ومن المفاهيم النظرية المهمة في هذا الإطار نظرية معالجة وتمثيل

---

(2) Meggnail: Mass Communication Theory – An Introduction, (London: Sage Publication L.T.D 1983), P. 204.

(٣) منى عبد الفتاح جبر: دور التليفزيون في تثقيف الطفل، رسالة ماجستير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٧٣. عاطف عدلي: دور التليفزيون في إمداد الطفل المصري بالمعلومات من خلال برامج الأطفال، دراسة تحليلية وميدانية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية الإعلام، ١٩٨٤.

(٤) عالية محمد الخياط: التليفزيون وتربية الطفل المسلم، ط١ (جدة، ك د. ن، ١٩٩٠).

المعلـومات Processing Information ، والـتي تشير إلى أن الأفراد غالبًا ما يتذكرون المادة المـصورة بدرجـة أسـرع وأكبر من الكلمات، وطرحوا في هذا الإطار مفهوم التذكر المرتفع للصورة Picture hypermnsia [٥].

ومـن هـنا تبدو أهمية السينما والتليفزيون في تمثيل الحقائق المجردة المتعلقة بالبيئة بأذهان الأطفـال؛ بحـيث يـسهل عـليهم فهمهـا وتذكرها . ونظرًا لاختلاف قدرة الأطفال ـ مقارنة بالكـبار ـ على تمثيل المعلومات الواردة بالفيلم السينمائي، تجدر الإشارة إلى نظرية " معالجة وتمثـيل المعلـومات " والـتي تشير إلى أهمية التناغم والتوافق Redundancy بين المادة المرئية والصوت ، بحيث يدعم كل منهما الآخر.

الأمر الذي يزيد من درجات فهم وتذكر المشاهد للمعلومات الواردة بوسـائل الإعلام؛ ومن ثم ينبغي مراعاة ذلك عند إنتاج الأفلام الخاصة بالطفل [٦] .

١. المتطلبات النفسية والعقلية للطفل:

مـن المـتعارف علـيه في علـم نفس الطفـل وعلم نفس النمو أن النمو النفسي للطفل في مختلف جوانبه الجسمية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية وغيرها يمر بمراحل محددة ومتمايـزة، لكـل مـنها خصائـصها وسماتهـا ، كمـا أن لكـل مـنها مـشكلاتها ومحـدداتها وصعوباتها .

ونتيجة لذلك يصبح من الضروري عند التوجه للأطفال بخطاب ما ، مراعاة خصائصهم العقلـية ومـستوى نمـوهم اللغـوي والانفعالي والاجتماعي ، وحاجاتهم وميولهم عند كل مـرحلة مـن مـراحل نمـوهم [٧] . مـن ثَـمَّ، فـإن احـترام عقلـية الطفـل من خلال الخطاب الإعلامـي والفني الموجه إليه يبني ركنًا أساسيًّا في التنشئة النفسية والعقلية للطفل ، آخذًا في الاعتـبار أن الطفـل بإدراكـه الفطـري يقوم بعملية فرز للأعمال الموجهة إليه ، فينجذب إلى الجيد منها ويعزف عن الضعيف فيها .

٢. احتياجات الطفل الأساسية في كافة المراحل العمرية:

من بين الجوانب المهمة للنمو النفسي للأطفال اللازم الاهتمام بها ومراعاتها عند التوجه بالخطـاب إلـيهم وعـند إعـداد وتقـديم مختلف أنواع المواد الفنية والإعلامية لهم، الحاجات النفسية الأساسية للأطفال عند مختلف مراحل نموهم النفسي .

---

(٥) هـشام مـصباح : فهم وتذكر الأخبار في التليفزيون المصري في إطار نظرية تمثيل المعلومات : دراسة تحليلية وتجريبية على عينة من طلبة الجامعة ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة ، ١٩٩٦ ، ص ٧٥ .

(٦) هشام مصباح، المرجع السابق.

(٧) ليلـى كـرم الـدين : الأسـس النفـسية للـتوجه للأطفـال سـن مـا قبل المدرسة ، بحث غير منشور، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس ، ص ٢ـ٣ .

وتتدرج تلك الاحتياجات في أهميتها ، وتتبادل في أولوياتها لدى الطفل باختلاف مراحله العمرية ، إلا أنها تبقى قاسماً مشتركاً في كافة المراحل. ولعل أهمها :

١ . الحاجة إلى الأمان .
٢ . الحاجة إلى الحب والحنان .
٣ . الحاجة إلى الانتماء والقبول .
٤ . الحاجة إلى الاستطلاع والمعرفة والفهم
٥ . الحاجة إلى النجاح والإنجاز .
٦ . الحاجة إلى اللعب والحركة .
٧ . الحاجة إلى المرح والفكاهة[٨] .

و إذا كانت معظم هذه الاحتياجات محل اتفاق على الصعيد العلمي والمجتمع ، فإن دور الفن والإعلام يبرز فيها كأحد المكونات الأساسية لإشباع تلك الحاجات لدى الطفل .

٣. الإنتاج الخاص بالأطفال وفقاً للمراحل العمرية المختلفة:

أ) متطلبات الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة حتى ٦ سنوات : يدرك المتخصصون في التربية وعلم النفس مدى خطورة هذه المرحلة على تكوين القيم والاتجاهات والميول عند الأطفال ، ففي هذه المرحلة تتكون لدى الطفل المفاهيم الأساسية عن الدين والحياة والمعرفة[٩] .

ب) متطلبات النمو في مرحلة الطفولة المتأخرة : يلعب النمو الحسي والإدراكي والجسدي دوراً أساسياً في متطلبات الطفل في تلك المرحلة ؛ حيث يؤثر بدوره في أسلوب الخطاب الفني الذي يجب أن يوجه إليه ، فتظل الصورة هي المحور الأساسي في تنبيه حواسه ، وتبقى في مخيلته الصورة الجميلة والمؤثر المصاحب لها . أما عن الصورة وجمالها . فهي ليست ذات العناصر الجمالية المتعارف عليها من طبيعة أو حيوانات لطيفة ، ولكن مع انتشار ألعاب الفيديو والكمبيوتر أصبحت الصورة الرقمية المتقنة الإعداد هي التي تجتذب الطفل .

وإذا ما قمنا بعمل مقارنة بين متطلبات الطفل في تلك المرحلة وما يُقدم له ، تبدو أنها متوافقة من حيث الشكل ، انطلاقاً من كون هذه المرحلة تتسم بنشاط الطفل وتنامي قوته الجسدية ، وميله إلى اللعب دون كلل ، والسير في اتجاه الاعتماد على الذات ، والميل إلى تعلُّم المهارات الحركية اللازمة لمزاولة الألعاب ، وتكوين مفاهيم خاصة بالحياة اليومية ، وتكوين قيم خلقية ومعايير سلوكية واتجاهات نفسية نحو الآخرين[١٠] .

---

(٨) ليلى كرم الدين ، المرجع السابق ، ص ٩ .

(٩) محمود أحمد شوقي : أهم أسس تربية الطفل تربية إسلامية وتطبيقاتها ، بحث مقدم للمؤتمر الدولي للطفولة في الإسلام ، الذي تم انعقاده بجامعة الأزهر بالقاهرة ٩ـ ١٢ أكتوبر (١٩٩٠) .

(١٠) فاطمة يوسف . " الدراما التلقائية وطاقات الطفل الإبداعية " بحث مقدم لكلية التربية النوعية ورياض الأطفال ، بنها ، جامعة الزقازيق ، غير منشور .

ويبدو متعطشًا دائمًا لكل ما يُقدم له دون أن يفرق بين ما هو مفيد له أو غير مفيد ، وبغض النظر عما يحمله هذا الفيلم طالما من مضامين أفكار . وهنا تتجسد خطورة المادة التي يتشربها الطفل في تلك المرحلة .

ج) **متطلبات النمو في مرحلة البلوغ والمراهقة من سن ١٢ ـ ١٨ سنة :** في تلك المرحلة التي يتهيأ فيها الطفل لمغادرة مرحلة الطفولة عابراً نفقًا يؤدي إلى مرحلة الشباب، يجتاز مرحلة من أصعب المراحل العمرية ، وتلعب التغيرات الفسيولوجية دوراً أساسيًا في تشكيل مزاجه العام(١١) .

فامتلاكه المهارات ونموه الجسدي يعملان على المضي في طريق الاستقلال النفسي والعاطفي والعقلي . ومن ثَم، فإن الخطاب الفني والإعلامي الموجه إليه إذا لم يراعِ ذلك فلن يجد من الطفل إلا كل عزوف ، وسيبقى المنتج الأجنبي هو النافذة التي يتنفس منها ، بصرف النظر عما تحمل له من عواصف وتلوث أخلاقي وفوضويات سلوكية . إن دقة المرحلة تتطلب حرصًا واهتمامًا في إعداد المنتج الفني المناسب، الذي يراعي كَمّ التغيرات التي حلت بالطفل في تلك المرحلة العمرية التي تشكل مرحلة انتقالية في حياته .

٤. تحديد الأهداف الخاصة بالإنتاج (الدراما المقدمة) :

أ) **أهداف معرفية وإدراكية :** تعريف الأطفال بمستجدات الحياة من الداخل والخارج، من خلال اختيار الموضوعات التي تواكب توسيع مدارك الأطفال حول المكتشفات والاختراعات العلمية وأسرار الكون وما فيه من عجائب وآيات .

تعريف الأطفال بأمور دينهم وتثقيفهم الثقافة الدينية التي تعصمهم من زلأت تلك المرحلة، والخروج بالطفل من دائرة ذاتية ضيقة إلى دوائر معرفية أكبر .

ب) **أهداف اجتماعية :** التعريف بالقيم الاجتماعية والوطنية والعربية والتحديات التي تواجهه ، والتعريف بالمؤسسات الاجتماعية والمرافق العامة ودورها ونظافتها .

مع التحذير من الآفات والمشكلات الاجتماعية مثل السرقة، الاحتكار، الطلاق، الرشوة وتعطيل المرافق العامة وتجاوز الأنظمة والقوانين المعمول بها في المجتمع .

ج) **أهداف نفسية ووجدانية :** المساعدة على تربية العواطف والمشاعر والأحاسيس الوطنية والدينية وتنمية التذوق والحس الجمالي للأفراد بالبرامج والأغاني الهادفة .

(١١) فؤاد بهي السيد: الأسس النفسية للنمو، من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، الطبعة الرابعة .

المساعدة في التكيف مع الجماعة وتجنب الانحراف والانعزال ورفاق السوء.

إن الرسالة الموجهة للطفل من خلال العمل الفني أو الإبداعي كثيرة التفاصيل والوقت المخصص للعرض والذي يستوعبه الطفل قصير نسبيًا. وتطبيق أسس التربية على أساس علمي أصبح أكثر متعة وتحد للمبدعين. والمراحل السنية المخاطبة تسير بالتوازي مع تلك الأسس التي يجب ألا يغيب عنها أن العملية التربوية مستهدفة.

٥. ارتباط الدراما بالمراحل السنية للطفل:

في محاولة لشرح أنماط التأثيرات التي تنتج عن الإعلام المرئي، تظهر الآثار السلبية للأعمال التي تفتقر إلى عنصر جذب الطفل.

وهكذا فإن لم تتفق الأعمال المقدمة مع احتياجات النمو ومتطلباته مع خصائص النمو الطبيعية، فإن الجهود المبذولة في هذه الأعمال الفنية لن تؤتي ثمارها بأي حال من الأحوال، أي تأثيرها يصبح سلبيًا على الطفل، ويندفع أكثر فأكثر نحو الإنتاجات الغربية؛ ليبحث عن تطلعات خياله عبر ثقافات أخرى، وهو إن دل فإنما على أقصى درجة من التخبط في عدم تحديد هوية ألوان الفنون التي نقدمها لأطفالنا.

ويتركز التأثير في نجاح مقومات العمل من وجود النص والتنفيذ الجيد إلى جانب المؤثرات، فترتفع درجات التأثير بارتفاع درجة جودة هذه العناصر مفردة أو مجتمعة؛ بحيث تكون متوافقة مع المرحلة العمرية واحتياجاتها ومتطلباتها. وهنا تكون شرطية اجتماع هذه العوامل أكثر تأثيرًا من شرطية اجتماع عناصر الجودة الفنية التي تجعل البرنامج مواتيًا للطفل.

في عصر التقنية الحديثة (الكمبيوتر والإنترنت) على الصورة أن تتخذ شكلاً وبعدًا متطورًا. فبتنوع الحضارات على مدى العصور تنوعت ألعاب الأطفال من عرائس خشبية وعرائس ورقية وعرائس من الأقمشة والصوف والطين، وعند نشأة السينما والتليفزيون انتقلت الرسوم من فوق جدران المعابد إلى الشاشة السينمائية والفضية واتخذ الصلصال - بخامته المميزة - معاييره الخاصة في التعبير بالصورة.

وهكذا تم نقل عناصر كل خامة من الطبيعة إلى اللقطة المصورة بكامل أبعادها النسبية، مع الاستفادة بطبيعة كل خامة، بل وتطويرها، وإضافتها إلى مواد أخرى؛ لتطويعها أكثر فأكثر؛ من أجل إعدادها لدور البطولة على الشاشة.

ويهتم البحث بتفصيل خطوات المرحلة التي تطلبها فن تحريك الصلصال؛ للوصول إلى المكانة المتميزة بين جميع أنواع التحريك في الوطن العربي والشرق الأوسط.

وهو تنقسم إلى ثلاثة محاور:

المحور الأول: الصّلصَال كأداة تعريف الطفل بموروثاته الشعبية: عندما استُخدمت خامة الصلصال في مصر، وتم تنفيذ حلقات خاصة بالطفل لم تلاق فقط استحسان الجمهور من الأطفال، بل الكبار أيضًا، حتى إنها ظلت تُنتج على مدَى سنوات. ولتفرد خامة الصلصال في التليفزيون العربي مؤشرات متعددة، يعتبرها القائمون على جهاز الإعلام المصري نجاحًا فنيًا خاصًا بالقنوات المصرية.

والأمر الجدير بالذكر أن نجاح حلقات الصلصال جاء لعدة أسباب، نسوقها كنموذج لإمكانية نجاح الإنتاج العربي إذا ما توافرت له مقومات فنية واعتبارات ذات طبيعة نسبية:

معايير نجاح الإنتاج الفني في الوطن العربي

توظيف الخامة المستخدمة دراميًا

البحث عن الموضوعات الجديدة

ملء فراغ مساحة الموضوعات ذات الطبيعة الخاصة بالوطن العربى

أولاً: توظيف الخامة المستخدمة دراميًا: كان استخدام خامة الصلصال في أعمال الدراما الدينية مناسبًا من حيث توظيف الانطباع القديم والتراثي الناتج عن تأثير الشكل الطيني للصلصال.

ثانيًا: البحث عن الموضوعات الجديدة: تم استخدام الصلصال لأول مرة في مصر وفي مجال الأطفال، في وقت لم يكن يقدم للأطفال سوى البرامج الحوارية (لايف) وأفلام الرسوم المتحركة التي يعاد تقديمها هي ذاتها لمرات متكررة. جاءت فكرة مسلسل للأطفال بالصلصال مبتكرة إلى حد كبير، بالإضافة إلى ندرة الموضوعات الدينية الموجهة للأطفال.

ثالثًا: ملء فراغ مساحة الموضوعات ذات الطبيعة الخاصة بالوطن العربي.

العناصر الناجحة التي تم استخدامها في إنتاج أفلام الصلصال تنبئ بتعطش ونهم سوق الإنتاج لاحتياجاته لمختلف الإنتاجات ذات المستوى الدرامي والفني المرتفع.

٦. وضع خطوط فاصلة لانتقال استيعاب الطفل من مرحلة إلى أخرى لمختلف أنواع التحريك:

١ . **الشخصية الكارتونية**: تحمل معالم الرسالة المراد توجيهها إلى الطفل، فعلى سبيل المثال عندما أريد أن أوصل للطفل معنًى رمزيًا للخير والشر، فأحبب له الخير وأنفره من الشر، أقوم بتصميم شخصية ذات ملامح واضحة وصريحة محددة الملامح في عيونها الطيبة، وأحيانًا كثيرة تنطق العيون بالشجاعة.

يتم التعبير بطريقة أبسط وأكثر تركيزًا؛ لتتناسب مع استيعاب الطفل للخطوط المرسومة. الرسم لهذه الشخصية يكون بخطوط غير حادة، بل ناعمة وذات تفاصيل مريحة للعين ينجذب إليها الطفل سريعًا بشكل تلقائي. وعلى النقيض من ذلك عندما أريد رسم شخصية شريرة، فأنا أكثر من التفاصيل؛ حيث تكثر بها الخطوط والتجاعيد، وعيون الشخصية الشريرة تعبر عن الخبث أو المكر وتكون غير منفرة.

٢ . **عرائس الصلصال**: هذا الأسلوب يتم تنفيذه باستخدام خامة الصلصال بشكل أقرب إلى رؤية الطفل لمرادفات تكوين الصورة، أحاول بها أن أجعل الطفل يتصور نفسه مكانها، ويقوم بكل الأعمال الخيرة التي يراها تقوم بها. فكل جزئية في العمل لا بد لها أن تتطابق، وإلا لن تنجح الشخصية في الوصول إلى عين الطفل أولاً قبل عقله، فنحن كما نعلم يجب أن نجذب انتباه الطفل أولاً؛ لنفتح باب وجدانه وعقله.

أما اختيار اللون فمن أجل تأكيد التعبير المراد توصيله. مثلاً لو شخصية غيورة يتميز فيها اللون الأصفر، والشخصية الحقودة تتميز باللون البنفسجي. وهذا ينطبق على الزي الذي ترتديه الشخصية وطريقة الحوار المكتوب للشخصية.

وهنا تتبدى مظاهر التغريب من خلال بث أفلام ذات ثقافات مختلفة في بيئة تحمل ثقافة مغايرة وموروثات خاصة بها. فاللون الأحمر على سبيل المثال يبعث الإحساس بالخطر في مجتمعات، إلا أنه يضفي البهجة في نفوس أفراد مجتمعات أخرى، واللون الأصفر من الألوان المبهجة في مجتمع ما، في حين أنه يعطي إحساسًا بالفراغ في مجتمع آخر، والأزرق بدرجاته يشير إلى البحر في مجتمع ساحلي، وإلى السماء في مجتمع آخر، والأبيض في مجتمع حيث تسقط الثلوج له تعبير البرودة التي تبعث بالكآبة والوحدة، بينما في مجتمع حار هو الصفاء والراحة النفسية؛ ولهذا فإن التأثير السلبي لهذه التفاصيل، والتي تعتبر مفاتيح التعبير في العمل الفني، تأثير دقيق، حيث إن الإنتاج الخاص بنا لا يمثل تأثيرًا قويًا يفرض مفردات مجتمعنا؛ لتطغى على تأثير مفردات الأفلام الغربية.

٣. **الدُمَى**: أما الدمى فلها طريقة للتعبير أكثر اختلافًا؛ لكونها مجسدة وتأتي حركاتها بحساب، نعتمد في تصميمها على الأحجام وألوان الملابس التي ترتديها الشخصية. والفارق بين الدمى والرسوم المتحركة أن الدمى تجتذب أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، أما الرسوم المتحركة فهي لأطفال مرحلة عمرية أكبر، تأتي بعد دخول الطفل المرحلة الدراسية؛ لأنه في هذه المرحلة يكون قد أمسك بالقلم، ولديه استيعاب للخطوط التي تتحرك أمامه لينجذب إليها. وهي من خامات فنون التحريك التي تهدف إلى تقديم رسالات تخدم الوعي التربوي للطفل عبر مراحله السنية المختلفة، كما تُعنى بالتوعية الدينية بوصفها أحد عناصر البناء الإنساني للطفل الذي يهتم به المعنيون بتقديم أعمال فنية خاصة بالطفل.

ويكون استخدام الرسوم المتحركة لهذا الغرض متوافقًا مع الموضوع المراد التعبير عنه، فإذا جاءت الموضوعات المقدمة متوافقة مع الشكل الفني والرسالة الدينية فلن يكون هناك مانع من تنفيذ العمل.

٧- تطويع التحريك وفقًا لنفسية الطفل:

*** مراحل تطور أدوات التحريك:**

"إن ما تغير أكثر من غيره خلال الخمسين عامًا الماضية هو استخدام الطفل لعينيه أكثر من حواسه الأخرى. . . " (بحث أمريكي: باتريسيا فرينفيلد)؛ مما جعل قدرة الطفل التحليلية البصرية تفوق قدراته التحليلية الأخرى. وهذا يعني في الأساس التقدم في استخدام الإنسان لحواسه بطريقة أكثر عمقًا؛ حيث يستخدم مهاراته العقلية والبصرية في آن واحد في جمع وتحليل صورة أمامه واستيعابها كوحدة مرئية. وقد تبنّى مهرجان الطفل هذه الفكرة خلال إحدى دوراته خلال الألفية الجديدة، حتى إنه دعا إلى تنفيذ فكرة "التعبير بالصورة" كشعار للمهرجان؛ لحث مخرجي أعمال الأطفال على تبنّي فكر جديد في الإخراج يعتمد في الأساس على الصورة وليس النص.

كان من إحدى توصيات ورشة الأطفال المقدمة إلى ورشة عمل ثقافة الطفل العربي والألفية الثالثة التي تم انعقادها عام ٢٠٠٢، كان تعليق الأطفال على فيلم "فتح عينك" - وهو من إخراج مقدمة البحث - بأنه تميز في نواحٍ خاصة:

"أنه صامت بما يمكن فهمه من جميع أطفال الدول العربية، دون وجود لمشكلة اللهجة التي قد تعترض فهم الأطفال، كما يمكن للصغار غير القادرين على الكلام فهمه، وفي نفس الوقت يتسم بالحركة السريعة".

فالطفل عندما يشاهد فيلمًا لا يتعرف على أخطاء كثيرة في التنفيذ، ولا يلتفت إليها

سوى المتخصصين. فالطفل يهتم بالموضوع من الناحية النفسية، وبالألوان وتناغم الحوار مع الحركة مع الموسيقى من الناحية الحسية. فهو لا يستطيع تقييم سوي الإيجابيات التي قد لا يلحظها غيره، فالطفل هنا هو مرآة المستقبل، وهو الذي يحدد العناصر الفنية الجديدة التي قد تطرأ على العمل ويحدد مواطن القوة والضعف في العمل، بتلقائية ماهرة. ألا يؤخذ هذا النظر على أنه تحديد لمتطلبات الطفل العصرية؟!

بلى، فتطور درجة استيعاب الطفل متوازية مع مؤشر التطور التكنولوجي الآخذ في الصعود.

وانتقال الصورة إلى الإخراج الرقمي هو بمثابة الاستجابة السريعة لأدوات العصر. فكل ما يهمنا من جدوى الإنتاج هو حرص الطفل على متابعة الفيلم والإلمام بنسبة محددة من المضمون.

المحور الثاني: الروابط بين الشعوب والفلكلور: النقل التاريخي للحياة الاجتماعية للشعوب عبر الفنون- والذي نعرفه بـ "فن الفلكلور" - ينقل خصائص المجتمع الذي تشكل فيه من خلال لوحات فنية تعبيرية لأجيال متعاقبة تمتد لعقود وقرون بعيدة. هذا الفن هو ما يجب أن نحرص على إبرازه وشغل مساحة وافية من تعريفه للطفل. فطبقًا لطبيعة النشأة والمكان تتسلل مفردات الشعوب إلى وجدان الأطفال فتتعرف عليها وتتبناها على الفور. أو ليست هذه الوجدانيات هي أول ما يربط الطفل بالأرض والمكان؟!

خاصة ونحن في المنطقة العربية تتشابه - طبقًا لطبيعة الأرض والمكان - لمحات كثيرة من مختلف القبائل العربية والشعوب. فوحدة اللغة والجوار يؤكدان على هذه العروبة ويخرجان بالعقول إلى خارج الحدود المرسومة، وما الفنون إلا ترديداً لهذه الحقائق الثابتة.

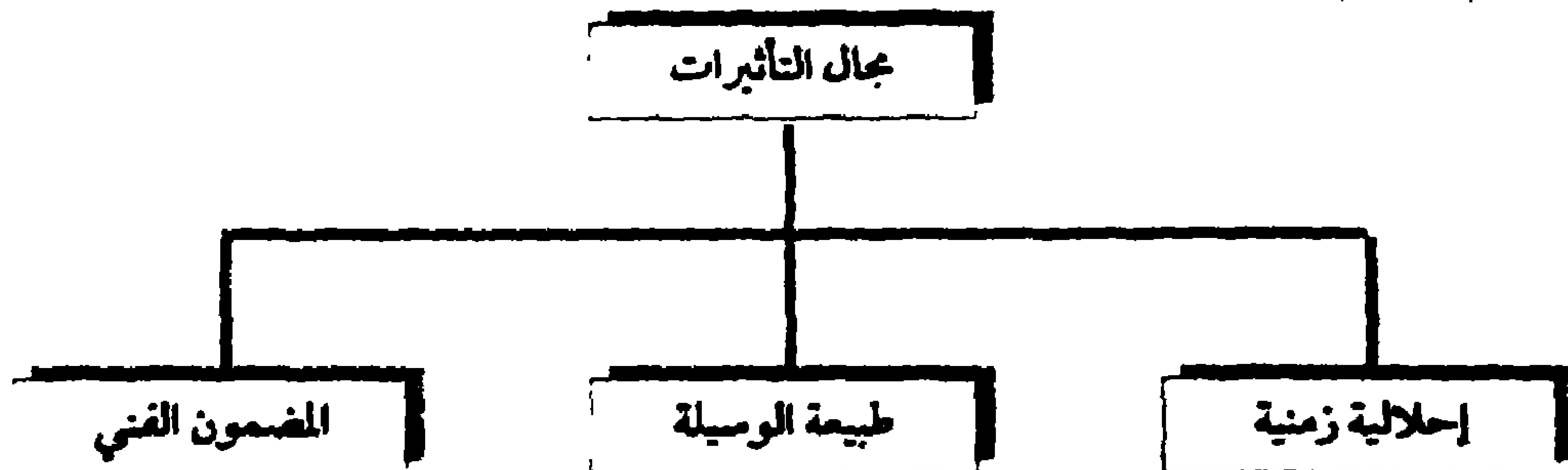
أما على المستوى الشخصي، فقد تطرقت إلى موضوعات متعددة تتعلق بتعريف أطفالنا الكثير من فنون الفلكلور المصري، فقمت بإخراج مشاهد من المولد والحواديت المصرية، أبو زيد الهلالي وست الحسن، والكثير من خلفياتنا الثقافية الشعبية والعربية، وضمنتها في نصوص أعمالي؛ لمعرفتي بأهمية هذا الفن؛ لتثبيت قومية الروح في وجدانهم. إذ إن لغة الفلكلور هي أبلغ لغة للحوار بين الشعوب، وهي التي تجتذب الاهتمام التام على المستوى العملي، وإلا ما كانت هي الطريق المضمون للعالمية.

المحور الثالث: الإنتاج الغربي وتفاعل الطفل العربي: ينجذب الطفل العربي بما تقدمه له

إنتاجات الاستوديوهات العالمية، مثله مثل أطفال الغرب الذين ينتج لهم هذه الأفلام. ولأن السوق العربية لا ترتوي، ومع زيادة ساعات المشاهدة في الدول العربية ، وبسبب انتشار القنوات الفضائية بساعات بثها الطويلة؛ فهي بحاجة إلى تغذية هذه الساعات، والمتاح أمامها هو الإنتاج الغربي والآسيوي. فمرادفات إنتاج هذه الأفلام تتميز بعالمية عناصرها فيُكتب لها النجاح، وإذا ما قمنا بقياس درجة هذا الانجذاب إذا حدث وتغيرت العناصر ـ فإن الطفل سوف ينصرف عنها بالضرورة، (السرعة الإبهار)، حتى إن كانت هي ذاتها نفس الاستوديوهات التي كانت قد أنتجت الأفلام الناجحة. على سبيل المثال انتشار سلسلة أفلام مثل "هاري بوتر" لو أنها فقدت أحد عناصرها وهو المتوقع بالضرورة، فسوف تلاقي انخفاضاً في حجم المشاهدة تماماً مثلما حدث مع فيلم Lion king إخراج رسوم متحركة، وفيلم Home Alone بأجزائه الثلاثة؛ حيث لم ينجح الجزء الثالث بعد استبدال بطل الفيلم بطفل آخر، الذي اتضح عندئذ أنه كان أحد العناصر الرئيسية لإنجاح الفيلم. ولهذا السبب أيضاً، انصرف الكثير من المنتجين عن إخراج أجزاء ثانية من الأفلام؛ لعدم قدرتهم على معرفة الأسباب الحقيقية لانجذاب الأطفال إلى فيلم دون الآخر، ألا وهي ببساطة توافر عنصر التلقائية. فبعض المنتجين يعتقدون ـ أتكلم عن إنتاج الاسنوديوهات العالمية ـ أن الاهتمام بالتقنية كفيل بتحقيق النجاح المطلوب للفيلم، ولكن في الواقع إن لم يتلاقَ الخيال مع التلقائية في براعة التعبير باستخدام التقنيات الحديثة، فقد كُتب للعمل مكانه فوق الأرفف، دون أن يترك علامة تذكر.

فمرادفات إنتاج هذه الأفلام تتميز بعالمية عناصرها فيُكتب لها النجاح؛ ولذلك فإن درجة التقييم العلمي تُقاس ليس بالإقبال الجماهيري، بل بالتقييم العلمي النفسي لها. على سبيل المثال، ربما ينجذب الأطفال لمشاهد العنف دون أن يشعروا بالإسقاطات النفسية التي تخلفها هذه المشاهد.

يتناول هذا الجزء الرد على تساؤل محدد، هل ينجذب الطفل العربي إلى أفلام الرسوم المتحركة وحدها دون أفلام الصلصال؟! استنباط علامات الجذب والقبول وتثبيت درجة التقييم العلمي في الأبحاث المستقبلية:



١ ـ تـأثيرات إحلالية Displacement Effects . وهي تأثيرات معنية بالوقت الذي تقتطعه فترة المشاهدة .
٢ـ تأثيرات ناتجة عن طبيعة الوسيلة ذاتها .
٣ـ التأثيرات التي يثيرها المضمون الفني .

وفي ضوء التأثيرات الثلاثة السابقة ، يمكن للأعمال السينمائية المعدة للأطفال أن تؤثر في معارفهم واتجاهاتهم . فإذا اقتربت المشاهد المعروضة من وجدان الطفل ، فإنه يقوم باسترجاعها إذا ما توافقت الظروف التي يعيشها مع الدراما التي يشاهدها .

ورُبَّ ضارة نافعة ؛ حيث إن أغلب أطفال الوطن العربي يتعلمون اللغة الإنجليزية في سن متأخرة ، وما زال عنصر اللغة يشكل حاجزًا أمامهم في استيعاب الأبعاد النفسية والدرامية ، ويقتصر الأمر على إدراك التعبيرات النفسية الأولية (الفرح والغضب والقلق . . . إلخ) لتلك الأعمال الأجنبية التي تزخر بها شاشاتنا العربية .

خطة بحث المحور الثاني:

أولاً : مراحل إنتاج فيلم للرسوم المتحركة .
ثانيًا : العقبات التي تقف حائلاً أمام الإنتاج الخاص أو الحكومي ، سواء على الصعيد المحلي أو العربي المشترك :
- الكوادر الفنية . - الإمكانات المادية .
- تجربة المدارس الخاصة بتعليم حرفية الإنتاج من أجل الطفل .
- هل يوجد إنتاج عربي ذو مستوى عالمي؟
ثالثًا : عقبات الإنتاج المتخصص :
- إنتاج خاص بطفل المدينة .
- إنتاج خاص بطفل الريف أو القرية .
- الإنتاج الفني ومعالجة قضايا الطفل الريفي ومشكلاته :
  ١ . المشكلات الصحية .
  ٢ . المشكلات المرتبطة بالتعليم .
  ٣ . المشكلات المرتبطة بالبيئة الاجتماعية التي يُربَّى فيها طفل الريف .
  ٤ . تنمية قدرات ومواهب الطفل خارج نطاق المدينة .
- إنتاج أعمال سينمائية تخاطب طفل الريف .
- إنتاج خاص بأطفال يقعون تحت وطأة الحروب .
- إنتاج خاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .
رابعًا :ـ أثر أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية على الطفل العربي .

التوصيات

الختام

أولاً : مراحل إنتاج فيلم للرسوم المتحركة : في هذا الجزء من الدراسة نتناول التجربة العملية الخاصة بإنتاج أفلام الأطفال ، ونتناول من خلاله مراحل إنتاج الأفلام، ثم العقبات التي تعوق هذا الإنتاج .

تبدأ الرسوم المتحركة أول ما تبدأ بفكرة ثم تتحول هذه الفكرة إلى إبداع فني يمكن أن يشترك فيه مجموعة من الأفراد . وأيًا كانت الحاجة التي يبغيها الفيلم : الترفيه، أو الدعاية، أو التعليم، أو التجربة، فسرعان ما تجد فكرته طريقها إلى الورق في هيئة اسكتشات وكلمات، في هذه المحاولات التمهيدية يولد السيناريو المرسوم story board النهائي، الذي يحكي بشكل مرئي تسلسل الفيلم، وهو النسخة المبدئية لفيلم الرسوم المتحركة .

ويبين السيناريو المرسوم story board الحركة على الشاشة في شكل صور ثابتة، وتصف في شيء من التفاصيل التكوين وملامح الحركة التي ستقدمها الصور ، مزودة بالتعليق الدال على ما يُقترح سماعه أثناء عرضها من حوار ومؤثرات صوتية هامة .

ثم يُسجل شريط الصوت بعد ذلك، ويُدرس ويُحلل ، بحيث تصبح الحركة متطابقة مع الإيقاع الموسيقي، وتُدرس الشخصيات التي عليها أن تلعب أدوارًا للتعبير عن فكرة معينة تتكون ملامحها في مخيلة الفنان في ذلك التصرف السلوكي، الذي ستقوم به الشخصية خلال تأدية أدوارها ، عن طريق الحركة التي يوضح الفنان انسيابها في الـ story board. ومرحلة التحريك هي عمل فيض من الورق الشفاف ، كل ورقة تحمل رسمًا لشخصية في وضع معد للتحريك، وإذا ما صورنا كل هذه اللوحات الورقية على شريط صورة صورة، وعرضناها متتابعة بواسطة آلة عرض، فستبدو الرسوم وكأنها تمشي وتتكلم، ولكن قبل أن يتم هذا لا بد من أن نجتاز مراحل أخرى متعددة .

إن كل هذه الكميات من الورق تنتقل إلى قسم التحبير ؛ حيث يتم رسم الخطوط لكل رسمة على ورق أبيض بالحبر الشيني، ثم تدخل مرحلة التلوين، ويتم اختيار الألوان للشخصيات والأشياء المتحركة بما يتناسب مع الخلفيات على الكمبيوتر، وكذلك المحركين الذين عليهم أن يعطوا الحياة والحركة للشخصية؟للتعبير عن نفسها في المقام الأول .

ونجد أن الاختيار الموفق للأصوات، وكذلك الموسيقى المنسجمة مع المواقف يضيفان بعداً مختلفاً ومنفصلاً ، ولا يمكنهما أن يعطيا ما هو ضروري في المقام الأول بالنسبة للرسوم المتحركة Animation . . تصميماً قوي التأثير وحركة قوية التأثير كذلك، وكل هذه المراحل النهائية تتم في مرحلة المونتاج والمكساج .

ثانياً : العقبات التي تقف حائلاً أمام الإنتاج الخاص أو الحكومي ، سواء على الصعيد المحلي، أو العربي المشترك :

تختلف معوقات الإنتاج السينمائي للطفل من بلد عربي إلى آخر في نقاط تظهر في إحداها ، وتغيب في الأخرى ، ولكن على المستوى العربي هناك قاسم مشترك يجمع هذه المعوقات، والتي يتمثل أهمها في :

١ . الكوادر الفنية : إذا كانت تمثل هذه العقبة ـ في وقت من الأوقات ـ واحدة من أكبر المشكلات التي تعوق إنتاج فيلم رسوم متحركة لدى بلدان العالم العربي ، فلقد أصبحت الكوادر الفنية بمرور الوقت عاملاً لا يفتقر إليه الآن أي بلد عربي ؛ نتيجة للتقدم في وسائل الاتصالات المرئية ، وأصبحت الكوادر الفنية تفرزها المعاهد الفنية والسينمائية ومعاهد دراسات الكمبيوتر . وأصبحت فنون التصوير والإضاءة والتحميض والسيناريو وجميع هذه الكوادر تنتقل داخل الدول العربية ، بعد افتتاح القنوات الفضائية الواحدة تلو الأخرى ، والخبرات أصبحت متبادلة في هذا المجال .

٢ . الإمكانات المادية : رأس المال بوصفه أحد العوامل الرئيسية لإنتاج فيلم رسوم متحركة يتوقف على إقدام أحد المنتجين على وضع أمواله في هذا الفيلم ، الذي لا يمثل له سوى مشروع استثماري الغرض الأساسي منه هو تحقيق الربح .

والمنتج بصفة عامة يهدف إلى دورة سريعة وقصيرة لرأس ماله؛ كي يعود إليه بالربح . وللفيلم الكارتوني خصائص وسمات لا تتفق وهذا النهج لدى أصحاب رءوس الأموال بصفة عامة؛ ذلك أن هذه النوعية من الإنتاج ـ بخلاف أنها تتطلب تكاليف ضخمة في إنتاجها ـ تستغرق حيزاً زمنياً في التنفيذ[١٢] ، إلى جانب احتياجها إلى تخصص في التوزيع لا يقدم عليه جانب كبير من الموزعين، فإذا أضفنا إلى هذا أن أهداف إنتاج أعمال للأطفال لا يمكن أن تخلو من جانب هادف، سواء على المستوي التربوي أو التثقيفي أو التوجيهي، فإن إقدام منتجي القطاع الخاص على هذا العمل يصبح أمراً بالغ الصعوبة، وتبقى معه الأجهزة الحكومية الرسمية هي المؤهلة للإقدام على هذا الإنتاج، سواء على المستوى المحلي، أو على الصعيد العربي المشترك. الأمر الذي يولد بدوره مشكلة أخرى تلقي بظلالها على

---

(١٢) شويكار فؤاد خليفة : واقع الرسوم المتحركة في مصر ، مجلة الإذاعات العربية ، العدد الثالث، ٢٠٠٣ ، ص٧٦

عملية إنتاج الفيلم الكارتوني للأطفال ، والتي تتمثل في تلك التعقيدات الروتينية التي تحكم النظام الإداري في بعض البلدان العربية(١٣) . كل هذه العوامل تلقي بعبء كبير في طريق إنتاج هذه النوعية من الأعمال ، وتبقى أخيراً القنوات الفضائية أملاً في الاضطلاع بهذا الإنتاج في ضوء ما يتوافر لها من إمكانيات مادية ، تغيب عنها القواعد الروتينية الإدارية لدى الأجهزة الحكومية الرسمية .

ذلك أن البديل الحاضر السهل هو اللجوء إلى المنتج الأجنبي بكل ما يحمله من مضامين ، قد تتفق أو لا تتفق مع الخطط والأهداف التي يتم مراعاتها في الإنتاج العربي من تلك الأعمال .

وإذا كانت الكوادر الفنية ورأس المال هما العقبتين الرئيسيتين أمام أي منتج فني بصفة عامة ، فإن خصوصية الإنتاج الفني للأطفال تتطلب استعراض بعض المشكلات التخصصية المتعلقة بهذه النوعية من الإنتاج .

تجربة المدارس الخاصة في تعليم حرفية الإنتاج من أجل الطفل:

من الملاحظ غياب المعاهد الخاصة بتعليم حرفيات السينما ، والتي تتم الدراسة فيها للحصول على دبلومات متخصصة . غير أن هذه المعاهد كثيراً ما تنتشر في دول أوروبا ، وقد ساعدت في اكتشاف العديد من المواهب التي لم تحظَ بتعليم سينمائي عال . وبالنسبة للمنطقة العربية ، فإن متوسط الدخل يتفق مع نظم تعليم هذه المعاهد التي لا تتطلب إمكانات مادية مرتفعة ، ولكنها تحقق المهارات الدراسية المطلوبة ، على عكس معاهد السينما الموجودة على الساحة . خاصة وأن هذه المعاهد الصغيرة قد انتشرت والإقبال عليها مستمر ، فمعظم شباب الخريجين لا يكتفون بالتعليم العالي ، بل يطورون من مهاراتهم ، كل في تخصصه ، في مجال اللغات والمحاسبة والحاسب الآلي ، وهو الأكثر انتشاراً .

فوجود مثل هذه المعاهد سوف يزيد من العاملين في المجال ، ويوجد كادراً متوسطاً من الأيدي العاملة الموهوبة فنياً ، ويفتح المجال لكثير من المواهب الأخرى ؛ كي تنطلق عن علم ودراية ، وإن لم تلحق بالطريق التقليدي لتعلم هذه الفنون .

هل يوجد إنتاج عربي ذو مستوى عالمي؟

الإنتاجات العربية من مسلسلات الكارتون لا تجاري عناصر الانتشار التجاري : وهي جودة الصوت والصورة؟ بارتباط السرعة والمؤثرات ، الذي يصل إلى حد التوتر ، فهذا الأسلوب عندما يستخدم بأقصى درجة له لا بد أن تصاحبه مشاهد عنف درامية ، بصرف النظر عما إذا كانت الموضوعات تربوية أم لا .

وبالنسبة إلى تلك الأعمال التي تنتج في الدول العربية فهي تحاول تقديم صورة هادئة

---

(١٣) رشيدة الشافعي : مشكلة الرسوم المتحركة في مصر ، بحث غير منشور .

وألـوان حالمة تناسب الطفل، تهدئ بها من حدة توتر الحياة اليومية، غير أنها تتميز بالطابع العربـي في الأسـاس. عـندما بـدأ التليفـزيون المصري في إنتاج مسلسلات الرسوم المتحركة حـرص المعنـيون بالإنـتاج مـن أجـل الطفل على التأكيد على الطابع المصري؛ تأكيداً على أهمـية وضع الطفل في قلب هويته المصرية العربية التي يتم الحرص على غرسها في أطفالنا. وعـن تجـربتي الشخـصية فقـد قمـت بتقديم حلقات مسلسلة، بها المتعة والتشويق ولكني امتنعت عن استخدام المؤثرات التي تسبب إزعاجاً أو توتراً لنفسية الطفل. واكتفيت بتقديم الـصورة الغنـية، الـتي لا تؤثـر سـلباً علـى حواسه. فالغرض بالنسبة لتلك الأعمال المتعة الهادفة لتوجيه الطفل لسلوكيات نافعة له في مجتمعه، فيكون إضافة لهذا المجتمع وليس عبئاً عليه.

ثالثًا: عقبات الإنتاج: عقبات الإنتاج المتخصص:

إنـتاج خـاص بطفـل المدينة: وهو الإنتاج الذي يتفق مع البيئة العامة التي يعيشها طفـل المدينة، الذي يمتلك مصادر معرفية متنوعة بتنوع الأنشطة والخدمات التي تحظى بهـا المديـنة أو العاصـمة. ومـن المناسب هنا بيان الاختلافات؛ حيث تتباين إنتاجات بعض عواصم الدول العربية فيما بينها تبعاً للمرجعية الثقافية التي يحظى بها البلد.

إنـتاج خـاص بطفـل الـريف أو القـرية: الموضـوعات الخاصـة بالبيئة أصبحت موضـوعات الـساعة مـن حـيث أهمـية التوعية البيئية لطفل المدينة وطفل القرية على الـسـواء. وهذا الإنتاج الخاص بطفل القرية من أنجح نقاط ربط المعرفة بين طفل القرية وطفـل الحضر، والتنبيه بالمشكلات الخاصة التي قد تبدأ من القرية وتتفاقم لتصل إلى المديـنة. مع توفير وسائل عرض هذه الأعمال على الأطفال في مجتمعاتهـم المحليـة. ويمكـن القـول إن الطفـل الـذي لا يعـيش في العاصـمة لا يحظـى باهـتمام إعلامـي كجمهـور مـستهدف " Target Audience " مـن قبَـل وسائـل الإعلام، وذلك على الـرغم مـن أن أطفال الريف المصري ـعلى سبيل المثال ـ يحتلون نسبة كبيرة من إجمالي الأطفـال في معظم البلدان العربية.

لـذا؛ فـإن الإنتاج لطفل المدينة داخل بلدان الوطن العربي، على الرغم من أغلبية الـتعداد فإنـه لا يمـثل هـدفاً ذا جـدوى اقتصادية لمنتجي أفلام الأطفال، ويظل الإنتاج دائمـاً ذا طابـع محلـي (تابـع للموقع الجغرافي) لا يتعدى البرامج والمسلسلات التي قد يهـتم بهـا قطـاع مـن الأطفـال عـن قطـاع آخـر، طـبقاً للبيئة التي يعيش فيها. فإن الإنـتاجات الخاصـة بطفـل شـرق البحـر المتوسـط تختلف عن إنتاجات أخرى خاصة بأطفال غرب البحر المتوسط(١٤).

---

(١٤) سينما الطفل والرسوم المتحركة (ورقة بحثية) د. زينب زمزم.

الإنتاج الفني ومعالجة قضايا الطفل الريفي ومشكلاته :

(١) المشكلات الصحية : تُعد من المشكلات المعتادة في المناطق الريفية ، وقد يرجع ذلك إلى أسباب اقتصادية مرتبطة بارتفاع معدلات الفقر في الريف ، أو إلى حالة الأم الريفية من حيث انخفاض الوعي وانتشار الأمية ، وهي مشكلات عامة في دول المنطقة العربية .

(٢) المشكلات المرتبطة بالتعليم : تسرب بعض الأطفال من التعليم وبخاصة الإناث ؛ بحجة أن الفتاة مرجعيتها بيت الزوجية ، ومن ثَم فالأجدى تعليم "الذكور" ، وهي عامة في دول المنطقة العربية .

(٣) المشكلات المتعلقة بالبيئة الاجتماعية التي يربى فيها طفل الريف : الاستعانة بالأطفال كقوة عمل في الزراعة في الريف . حيث تُعتبر قضية عمالة الأطفال من أهم الموضوعات التي تحظى باهتمام المنظمات غير الحكوميةNGO's ، وجميع الهيئات العربية الرسمية داخل الوطن العربي . ينشأ الطفل وسط مجموعة من المعتقدات الاجتماعية الخاطئة ، مثل تفضيل "الذكر" على "الأنثى" ، وغيره من الموروثات الاجتماعية التي ينشأ عليها .

(٤) افتقار الطفل في الريف لوسائل الترفيه : وهي مشكلة خاصة بالدول العربية لخلفية الطبيعة القبلية للمنطقة العربية ودولها ـ وليس لخلفية دينية ـ بخلاف ما قد تثيره بعض التيارات الحديثة من أفكار .

تنمية قدرات ومواهب الطفل خارج نطاق المدينة:

يُولَد طفل الريف في بيئة طبيعية ينخفض فيها التلوث إلى حد ما مقارنة بالمدينة ، وقد يساعد ذلك على تنمية قدراته العقلية ، الذهنية . . إلا أن عدم الاهتمام بمواهب الطفل الريفي في مجالات الثقافة والفن والرياضة يؤدي إلى انحسار هذه المواهب وعدم اكتشافها بدلاً من تنميتها ؛ إذ تمثل هذه المواهب ثروة قومية كبيرة من الممكن استثمارها دائماً .

وهذا ليس جديداً أو مستغرباً ، فقد اهتمت " السينما الأمريكية " بقضايا الأطفال ، وعالجتها على مستويات عدة ، ومن أهمها :

- المشكلات النفسية للأطفال.
- عمالة الأطفال .
- ديكتاتورية الآباء .
- تنمية قدرات ومواهب الطفل .

وغيرها من القضايا التي نالت بعد ذلك اهتماماً من قبَل الحكومات الفيدرالية ، وينطبق الأمر ذاته على السينما الأوروبية .

إنتاج أعمال سينمائية تخاطب الطفل الريفي:

ينبغي على القائم بالاتصال ، الذي يتولى بدوره إنتاج أعمال سينمائية تخاطب طفل الريف، أن يكون ملمًا بخصائص الطفل الريفي السيكولوجية والاجتماعية؛ حتى يستطيع أن يقدم رسائل تحقق تأثيرات إيجابية Function Effects على كل من معارف الطفل الريفي واتجاهاته وسلوكياته.

فالفيلم السينمائي يمارس دورًا مهمًّا في نشر الوعي بين الأفراد ، بما في ذلك الأطفال؛ وذلك نظرًا لاعتماده - أي الفيلم السينمائي - على الصورة بمكوناتها المختلفة، والصوت بمكوناته المختلفة.

ومن المفاهيم النظرية المهمة في هذا الصدد نظرية " معالجة المعلومات وبلورتها Information Processing " ، والتي تشير إلى أن أفراد الجمهور غالبًا ما يتذكرون المادة المصورة بدرجة أسرع وأكبر من الكلمات. وطرح الباحثون في هذا الصدد مفهومًا بالغ الأهمية هو " التذكر المرتفع للصورة Picture Hyperemia " ، ومن هنا تبدو أهمية " السينما " في تمثيل الحقائق المجردة في بيئة الطفل، ومعالجة الموروثات الاجتماعية؛ لتصبح مواتية مع مفاهيم المجتمع واحتياجاته .

إنتاج خاص بأطفال يقعون تحت وطأة الحروب:

وذلك في حالة الأطفال الذين يوجدون في بؤر الصراع في العالم، فيتعرضون لانهيارات عصبية ولصدمات عصبية يفشل معها الطفل في الاستدلال بالكلمات التي تعبر بصدق عن مشاعره(١٥) . وخطورة تواجد هؤلاء الأطفال في مواقع الصراع العسكري المدني هو عدم فهمهم معنى كلمة صراع في المقام الأول ، بل يتلقون ردود أفعال هذه الصراعات بتخزين آثار الدمار في عالمهم الداخلي.

فهم يعانون الخوف والقهر، وصورة المدرسة والملعب والمعرفة لديهم لها مرادفاتها الخاصة ، وسوء الأحوال الصحية والنفسية تزيد من حجم الضغوط التي تعتصرهم. ومثل الطفل الفلسطيني يعاني الطفل العراقي حاليًا من ويلات الحروب، وأصبحوا يتلقون أسوأ تغير في القرن العشرين الخاص باستراتيجية الحروب ، حيث أصبحت أكثر توحشًا، وانتقلت الصراعات من الساحات الحربية إلى المدن. فعندما نقدم لهذا الطفل مادة ترفيهية لا بد وأن تتسم بالمعالجة النفسية التي تعتمد على الألوان والخطوط الصريحة مع إضفاء الحيوية والإكثار من المشاهد الطبيعية الملونة والحياة النباتية والحياة الحيوانية في قالبها الحقيقي؛ لإعادة بث عناصر الحياة؛ حتى يقاوم اليأس والخراب بالأمل والسلام.

---

(١٥) د. صالح عبد الشافي - رئيس جمعية الهلال الأحمر الفلسطيني - مجلة أكتوبر - العدد ١٤٣٢ ، أبريل ٢٠٠٤ .

إنتاج خاص بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

الاتجاه الحديث على صعيد رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة يؤكد على فكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع سائر الأطفال الآخرين، هذا ما دعا إليه المؤتمر العالمي للتربية لذوي الاحتياجات الخاصة الذي عُقد في إسبانيا عام ١٩٩٤ ، والذي قامت بتنظيمه هيئة الأمم المتحدة؛ حيث أكد هذه الاستراتيجية الجديدة " اعتبار إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هو ما يجب أن يكون السائد، وغير ذلك الاستثناء " . كما تبين ملاحظات منظمة الأمم المتحدة أنه كان بالوسع تفادي كثير من حالات الإعاقة للأطفال، لو توافر الوعي الاجتماعي بالإعاقة . وهنا يقع الدور المرتقب للإنتاج الخاص بذوي الاحتياجات الخاصة بتعريف المجتمع بدوره تجاه هذا القطاع من الأطفال؛ حيث تتبلور قيمتنا الحضارية في طريقة رعايتنا لهم .

رابعًا : أثر أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية على الطفل العربي : لا يمكن إطلاق حكم عام على كافة أفلام الرسوم الأجنبية فيما يتعلق بتأثيرها على الطفل العربي . فالقول بأن أثر هذه الرسوم كله سلبي أمر من الصعب قبوله ، فلا شك أن هناك إيجابيات فيما تحمله هذه الأفلام من متعة وأفكار إيجابية ، وبعض القيم التي تُضاف إلى الطفل ، مثل قيَم الحب والجمال والخير، والتي تتناولها بعض هذه الأفلام .

و لكن تبقى هذه النسبة على الأقل، ومن خلال دراستنا ومتابعتنا للعديد من أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية التي قُدمت للطفل العربي ، ومن خلال اشتراكنا في العديد من لجان فحص هذه الأفلام ، ظهرت لنا سلبيات خطيرة تقتضي التوقف عندها ، ومن أهمها :

أولاً : العنف كوسيلة لحل المشكلات : من أكثر النماذج السيئة التي تقابلنا في أفلام الأطفال، تلك الأفلام التي تمجد العنف كوسيلة لحل المشاكل، أو التي تجعل القوة هي العامل الأقوى في حسم مختلف المواقف، والتي لا تحتوي على أية قيم إنسانية أو أخلاقية . إن تاريخ الحضارة هو تاريخ إحلال العقل محل القوة البدنية ، فإن الأطفال سيُسقطون من سلوكهم كل ما قدمه لنا تاريخ الحضارة من وجوب استخدام العقل في حل المشكلات بدلاً من القوة، وهو أمر يتنافى مع أهم أهداف التربية السلوكية للأطفال، فأول ما نهتم بغرسه في أطفالنا تدريبهم على مواجهة المشكلات وحلها بنجاح، وذلك عن طريق استخدام العقل ، مع استبعاد القوة البدنية على نحو شبه كامل.

ثانيًا : إثارة العطف على قوى الشر أو تمجيدها : كذلك يجب تجنب الأفلام التي تتضمن إثارة العطف على قوى الشر أو تمجيدها، مثل الأفلام التي يتغلب فيها الشرير على الشرطي أو على ممثل القانون .

إن بعض من يقدمون مثل هذه الأفلام يدافعون عنها بقولهم إنهم يعرضون صور السلوك الخاطئة؛ لكي يقوموا بإدانتها في خاتمة الفيلم.

لكن ما أشد خطأ هذا التصور. إن الأطفال يتأثرون بمختلف مواقف الفيلم الذي يشاهدونه؛ لما في تلك المواقف من حركة وتشويق، فإذا كانت تلك المواقف تتضمن انتصار الشر أو تمجيده وإظهار بطولته، فإن هذا هو الذي سيؤثر بعمق في الأطفال أكثر كثيراً مما يتأثرون بخاتمة ندين فيها الشر بعبارات عامة. فما أقل تأثير الكلمات على الأطفال، وما أقوى تأثير مواقف الحركة والحوار والخيال عليهم![١٦].

ثالثًا: السخرية من الآخرين: كذلك يجب تجنب الأفلام التي تقوم على السخرية من الآخرين، عن طريق تدبير المقالب لهم، وإيقاع الأذى بهم، في شكل مواقف طريفة خلال أفلام كوميدية، فالطفل الذي يشاهد مثل هذه الأفلام بشكل مكثف سيرتكز في وعيه نمط خاطئ من السلوك، من السهل تقليده والتمثل به؛ لما فيه من تنمية للإحساس بالتفوق على الآخرين، رغم ما يسببه لهؤلاء من أذى أو أضرار.

رابعًا: التبسيط المخل للشخصيات: كذلك يجب الحذر من الأفلام التي تلجأ إلى تبسيط الشخصيات، وتجعل بعضها ممثلاً للخير المطلق، وبعضها ممثلاً للشر المطلق. مثل كل أفلام الأبطال الخارقين للطبيعة. فقد تؤدي إلى فهم الأطفال لمجتمعهم فهمًا خاطئًا، ففي كل إنسان جانب طيب وجانب خبيث، والمهم أن نفهم دوافع الإنسان وأسباب سلوكه، ولكن بطريقة مبسطة تناسب الأطفال.

إن هذا النوع من الأفلام يؤكد قيمًا مضادة لكل ما قامت عليه معظم الدول الحديثة: مثل احترام القانون، وترك مهمة محاكمة المخطئ والحكم عليه وتنفيذ الحكم للقضاء وسلطات الأمن. يُضاف إلى هذا أن هذه الأفلام تزيف الحياة، عندما تجعل في متناول البطل الثروة والسيارات والطائرات وكل وسائل الراحة، دون إبراز أي جهد للحصول على هذه الوسائل.

وإذا قيل إن مثل هذه الأفلام تنمي الخيال العلمي، فإنه يجب التفرقة بين الأفلام التي تقوم على تنمية أسلوب التفكير العلمي الذي يعتمد على الملاحظة والاستنتاج والتجربة والخطأ، ووضع الفروض وتمحيص هذه الفروض حتى يصل البطل إلى نتائج إيجابية ناجحة، وبين ما تحفل به الأفلام التجارية التي تُقدم للطفل دون مقدمات أجهزة ووسائل جاهزة، يستخدم البطل معظمها في الدمار والقتل، بغير أية إشارة لما يمكن أن تمنحه للبشرية

---

(١٦) يعقوب الشاروني: معوقات إنتاج أفلام الأطفال في الوطن العربي، بحث منشور بمجلة ثقافة الطفل الصادرة عن المركز القومي لثقافة الطفل، جمهورية مصر العربية، المجلد ٢٣، ١٩٩٨.

مـن فوائد ، فهي أفلام توهم بأنها من أفلام الخيال العلمي ، في حين أنها في الواقع من أفلام الهذيان ، الذي يستعير من العلم أشكاله الخارجية ، دون مضمونه الحقيقي .

خامسًا : إثارة مخاوف الأطفال : كـذلك يجب ألا تتضمن الأفلام ما يثير مخاوف الأطفال ، فالخوف هو إحدى القوى التي تعمل على البناء أو الهدم بالنسبة لتكوين الشخصية ، وقد يؤدي الخوف إلى تشتيت الطاقة العقلية بدلاً من توجيهها إلى الأهداف النافعة .

وأكثر مخاوف الأطفال تثور بسبب أنواع الخبرة التي يتعرضون لها في سنواتهم الأولى ، ومن أكثر هذه الخبرات تأثيرًا ما يشاهدون من أفلام ، أو ما يسمعون من قصص .

إن أكثر المخاوف التي يعانيها الطفل يغلب عليها أن تكون تقليدًا لمواقف رآها في أهله أو شاهدها على شاشة التليفزيون ، أو سمعها في قصص واقعية أو خيالية ، فإذا استخدمت الأفلام عنصر إثارة الرهبة والخوف كوسيلة للتشويق وجذب الانتباه فإن الطفل قد ينتشي عند رؤية الفيلم وهو في حماية الكبار ، لكن تملؤه الخشية والرعب عندما يصبح وحيدًا في هدأة فراشه أو غرفته ، فنجد حياته قد أصبح يسيطر عليها الخوف من الظلام أو الحيوانات أو اللصوص أو رجال الشرطة أو العفاريت أو حتى الخوف من مجرد الخروج إلى الطريق العام ، أو من الناس والحياة . وهذا الخوف إذا اتسع مداه ، أو زادت شدته ، أصبح سببًا لعجز الطفل وإعاقة نشاطه ؛ لذلك يجب أن تتجنب الإيحاء إلى الطفل في الأفلام باحتمال تعرضه الدائم للخطر ، أو أن نثير فزعه من مواجهة الحياة ، أو نشككه في عدالتها ، أو نثير رعبه من أشياء هي على الأرجح من الأشياء المألوفة تمامًا للطفل في حياته اليومية ، مثل الظلام أو الحيوانات أو رجال البوليس .

هذا بعض من كثير مما تحمله أفلام الرسوم المتحركة الأجنبية لأطفالنا ، ومما يشكل خطورة نفسية وثقافية ومعلوماتية عليهم . وإذا كانت هناك محاولات(١٧) قد بُذلت لمقاومة هذا المد الثقافي الأجنبي ، فهي ما زالت محاولات فردية ، تقتضي الدعم والتشجيع ؛ لكي تُصاغ في إطار خطة قومية على نطاق كافة الدول العربية .

---

(١٧) تقدم الباحثة منذ عام ١٩٩٧ وحتى الآن حلقات للأطفال ، باستخدام الصلصال ، تتناول " قصص الأنبياء " و" الصحابة " و" قصص القرآن " ، وما زالت تُعرض بالتليفزيون المصري في كل عام خلال شهر رمضان .

التوصيات

١ . ضرورة الاتفاق على ما نريده لأطفالنا ، وهذا يتطلب رسم ملامح ومواصفات لما يجب أن يشب عليه الطفل العربي خلال السنوات القادمة ؛ بحيث تساهم السينما في خلق شخصية تتصل بالغد ، ولا يحدث لها ما أسماه "توفلر TOFFLER" بصدمة المستقبل ، فالطفل في حاجة إلى ثقافة علمية بشرط ألا ينحلل من بعض القيم الأساسية .

٢ . ضرورة إعداد الكتَّاب السينمائيين المتخصصين في الكتابة للطفل وتوفير الظروف الملائمة لممارستهم عملهم بكفاءة .

٣ . محاولة تطوير شخصيات كارتونية عربية مشتقة من التراث الشعبي .

٤ . تشجيع الإنتاج العربي المشترك ؛ ليوفر تقنيات فنية وبشرية هائلة ، ويسمح بتبادل الخبرات بإنتاج عربي متميز يحترم عقلية الطفل ، ويشبع احتياجاته .

٥ . تشجيع الإنتاج العربي التجريبي ، والقيام باختيار قبلي PRE-TESTING لما يتم إنتاجه قبل عرضه جماهيريًا . والتعرف على ردود أفعال الأطفال على هذا الإنتاج وكذلك إجراء دراسة تتعلق بتأثير الجوانب الإنتاجية على الفهم والإدراك .

٦ . البعد عن تقديم الصورة النمطية الجامدة للمجموعات العرقية والفئات الاجتماعية ، مثل المعاقين ورجال الدين وأهل الريف . والطفل المعوق لا يجب أن يكون حزينًا دائمًا ونادراً ما يضحك وقد حقق فيلم "الرجل الفيل" THE ELEPHANT MAN أرباحًا كبيرة ، عندما لمس الموضوع من مدخل إنساني . أما رجال الدين فلا يجب أن يُقَدَّموا بشكل جاف يبعث على الملل والسخرية ، والفتاة الأنثى لا يجب أن تظهر دائمًا سلبية وخائفة .

٧ . الإفراط في المحلية يزيد من الفجوة بين الشعوب العربية .

٨ . الاستفادة من التجربة الأجنبية ، فالحفاظ على الهوية لا يعني رفض كل ما هو أجنبي ، وإنما يعني الموضوعية في التعامل معه ، بإقامة توازن بين التفاعل مع الإيجابيات لديهم والاستفادة منها ، مع الحفاظ على الهوية والذاتية من خلال تراث ثقافي زاخر من حق أطفالنا علينا أن نعرف كيف ننهل منه وكيف نغرسه فيهم .

٩ . التعاون والتنسيق بين الدول العربية في إعداد وتدريب المتخصصين في مجال الرسوم المتحركة للأطفال ، وفي إنتاج أعمال فنية مشتركة نتخطى بها حاجز الإمكانات المادية والفنية والتسويقية .

الخاتمة

في ختام البحث تبقى كلمة أقولها، فالقضية لا تنتهي بالوصول إلى توصيات، لكن تفعيل دور الأجهزة الحكومية وغير الحكومية في الانتقال بالاهتمام بعملية الغرس الثقافي من مرحلة القول إلى مرحلة الفعل، ومن الدور النظري إلى الدور العملي.

فلقد عُقِدت المؤتمرات، وقُدمت الأبحاث، وصيغَت التوصيات.. فما قيمة هذا الجهد المبذول إذا لم يصادف تفعيلاً على مستوى الواقع؟

إن الطفل العربي لن يستفيد كثيراً من عشرات المؤتمرات ومئات الأبحاث والتوصيات حبيسة الأوراق والتطبيقات النظرية، فتفعيل واحدة فقط من هذه التوصيات يمكنه أن يحقق التواصل بين الواقع والجهد النظري، فيتواصل مع الطفل، ويتعامل مع حواسه، ويترجم هذا الجهد الوافر؛ فتحقق هدفًا نحاول به أن نحافظ على هوية مستقبلنا العربي في خِضَمٍّ هذه الثورة من العلم والمعلومات والاتصال والإعلام المفتوح.

المحور السادس

محور مكتبة الإسكندرية والطفل

مكتبة الطفل (للأطفال من سن ٦ إلى ١١ سنة)

د. محسن يوسف (*)

د. سهير وسطاوي (**)

بعد قرون من إلهام وتغذية خيال الباحثين على امتداد التاريخ، تم إحياء مكتبة الإسكندرية تتويجًا للجهود الخلاقة، وتأكيدًا لدورها في نشر المعرفة في مصر والمنطقة والعالم أجمع. ومن ثَمَّ تقوم مكتبة الطفل باعتبارها جزءًا لا يتجزأ من مكتبة الإسكندرية، بمهمة رسم شخصية خاصة بها تميزها عن المكتبات الأخرى: المكتبات العامة، أو المكتبات البلدية، أو مكتبات المدارس.

ومن الأولويات التي تهتم بها مكتبة الإسكندرية، تلبية رغبات واحتياجات الأطفال من خلال وضع الأسس الخاصة بتلك الاحتياجات، ونقل القراءة من مجرد مهارة تتم تنميتها إلى متعة لا يمكن الاستغناء عنها.

ومكتبة الطفل هي إحدى المكتبات المتخصصة في مكتبة الإسكندرية، وتقدم خدمات تعليمية وترفيهية وثقافية للأطفال من سن ٦ إلى ١١، وتضم قاعةً للاطِّلاع ومختبرًا للحاسب الآلي وركنًا لرواية القصص وعروض الدُمَى المتحركة، إلى جانب ركنٍ لعروض الفيديو وآخر للأنشطة المختلفة.

وتحتوي مكتبة الطفل على حوالي ١٢ ألف كتاب بلغات مختلفة، تضم كتبًا مصورة وكتبًا مبسطة ومراجع وكتب برايل للمكفوفين ومجلات ومواد سمعية وبصرية، وهي تغطي مجالات مختلفة بما يتناسب مع المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية، وتلبية احتياجات الأطفال واهتماماتهم.

(*) مستشار مدير المكتبة للمشروعات الخاصة.

(**) رئيس قطاع المكتبات.

وتتحدد مهام مكتبة الطفل في الآتي :

- إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر الرقمي .
- فتح نافذة للأطفال على تاريخ وثقافة وتراث مصر .
- فتح نافذة للأطفال على الثقافة والفولكلور العالمي وأدب الطفل .
- تلبية احتياجات الأطفال المعاقين والمكفوفين .
- دعم القدرات الفنية والإبداعية عند الأطفال .
- تبنِّي مشروع المكتبة المتنقلة التي تهدف إلى الوصول لكل طفل في مصر .

وتقدم مكتبة الطفل الخدمات التالية:

الخدمات المرجعية:

يقوم مكتب الخدمات المرجعية بإرشاد الأطفال عن كيفية الاستفادة من الخدمات والمرافق المتاحة بالمكتبة، والاطِّلاع على الكتب الموجودة بها، كما يقوم بالإجابة عن كافة أسئلتهم .

ويقوم موظف مكتب الخدمات للمرجعية بالمهام الآتية :

- تعريف الأطفال بأركان المكتبة المختلفة .
- إمداد الأطفال بالمعلومات الخاصة بخدمات ومحتوى وسياسات المكتبة .
- تعليم الأطفال كيفية البحث في فهرس مكتبة الإسكندرية .
- تعريف الأطفال بأحدث أوعية المعلومات .
- إرشاد الأطفال عن أفضل قواعد البيانات البحثية .
- شرح قواعد ومميزات عضوية المكتبة .

خدمات الحاسب الآلي:

تضم مكتبة الطفل ١٠ أجهزة حاسب آلي، وجهاز حاسب آلي على نظام الفهرس الإلكتروني OPAC ، وآلة طابعة. وتقدم كل أجهزة الحاسب الآلي الخدمات التالية :

- خدمة الإنترنت لأعضاء المكتبة .
- البحث في فهرس المكتبة عن طريق اسم المؤلف، أو عنوان الكتاب، أو الكلمة المفتاح، أو الموضوع .
- خدمة البحث في قاعدة البيانات الإلكترونية للموسوعة البريطانية Britannica والتي تغطي أغلب المجالات .

خدمات المواد السمعية والبصرية:

- الفيديو: يوجد نوعان من عروض الفيديو:

١. **عروض جماعية (ترفيهية)**: يتم عرضها وفقًا لبرنامج يوضح مواعيد ومدد العروض.

٢. **عروض فردية (تعليمية)**: حيث يمكن للطفل اختيار العرض وفقًا لقائمة تضم الأفلام التعليمية المتاحة.

- التليفزيون: يوجد جهاز تليفزيون بالمكتبة، موصل بالقنوات الفضائية حيث يمكن للأطفال مشاهدة البرامج الترفيهية والرياضية والإخبارية (مثل سي. إن. إن، يورونيوز، بي. بي. سي.، الجزيرة، إم. بي. سي.، القناة الخامسة الفرنسية، وقناة المحور).
- شرائط الكاسيت: يوجد جهاز كاسيت بالمكتبة للكتب المسموعة.

الجولات الإرشادية:

تستقبل مكتبة الطفل زيارات عديدة من المدارس والنوادي والهيئات العامة والملاجئ. وتستمر الجولة لمدة ساعة يقوم خلالها العاملون بمكتبة الطفل بإعطاء مقدمة عن مكتبة الإسكندرية ومكتبة الطفل. ونظرة عامة عن مشروع (كتابي الإلكتروني والمطبوع)، وإلقاء الضوء على الأنشطة المتاحة حسب عمر الأطفال، مثل رواية القصص، وعروض الفيديو، وورش العمل المتعلقة بمصر.. إلخ.

الخدمات المقدمة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة:

قامت مكتبة الطفل بإنشاء قسم خاص لخدمة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقامت بتزويده بأحدث التقنيات الخاصة بالمكفوفين والمعاقين بصريًا، إلى جانب عدد من كتب برايل التي تم اختيارها لتنمية مدارك الأطفال وتوسيع دائرة اهتماماتهم.

وفي المستقبل القريب ستقوم المكتبة بإنشاء قسم للمعاقين سمعيًا، وذلك في إطار جهودها لتوفير الخدمات للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

مركز أولياء الأمور والمعلمين:

في إطار الحرص على بناء روابط وثيقة بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال، للوصول إلى أفضل النتائج مع الأطفال، قامت مكتبة الطفل بإنشاء مركز أولياء الأمور والمعلمين. وقد تم اختيار محتوى المركز على أساس الموضوعات التي تنفع أولياء الأمور، مثل كيفية وطرق التعامل مع احتياجات الأطفال، وتربيتهم وفقًا لإرشادات متخصصة (سيكولوجية

الطفل، التغذية.. إلخ). ويتم تنظيم اجتماع شهري لأولياء الأمور والمعلمين لمناقشة أهداف المكتبة، وسياساتها، وأفكارها، والمشاكل التي قد تواجه الأطفال داخلها.

محتوى مكتبة الطفل

بالإضافة إلى الخدمات السابقة الإشارة إليها، يقوم العاملون بمكتبة الطفل بالمشاركة في تنمية محتوى المكتبة، وإعداد الموقع الإلكتروني الخاص بمكتبة الطفل، ويشمل ذلك ما يلي:

- **تنمية المجموعات**: يُولي العاملون بمكتبة الطفل اهتمامًا كبيراً برواد مكتبة الإسكندرية من الأطفال، عن طرَيق اختيار مجموعة منتقاة بعناية فائقة، تغطي مواضيع وعصوراً مختلفة، وبالتعاون مع مكتبة الطفل ووحدة تنمية المقتنيات، تقوم مكتبة الإسكندرية بمتابعة كل معارض الكتاب وإرسال ممثلين من العاملين بها لمواصلة مهمتها من أجل بناء مجموعة متميزة تلبي احتياجات الأطفال.
- **الموقع الإلكتروني**: تقوم مكتبة الطفل بعرض العناصر والخدمات المختلفة المتاحة بها، وذلك على الموقع الإلكتروني الخاص بها. وتقوم بتقديم المعلومات بصورة مبسطة وشاملة؛ مما يمكِّن الأطفال من الاتصال بالمكتبة عن بعد كما يمكنهم من الاستفادة من خدماتها عن طريق استمارة (اسأل أمين المكتبة) الإلكترونية التي تتيح للطفل الاستفسار عن أي موضوع، سواء في مجال دراسته أو في إطار اهتماماته العامة.

البرامج والأنشطة:

إن أفضل الطرق لتشجيع الأطفال على حب القراءة هو إشراكهم في الأنشطة، والألعاب، والبرامج التي تدعم العملية التعليمية. ويقوم العاملون بمكتبة الطفل بتنظيم عدة أنشطة يوميًا من خلال ثلاث مراحل متوازية:

أولاً: يقوم العاملون بالمكتبة بمراقبة الأطفال في قاعة الاطلاع حتى يمكن تقديم الدعم الفوري لهم فيما يتعلق بأي موضوع بحثي عند الحاجة، وبالإضافة إلى ذلك، قامت مكتبة الطفل بإنشاء جمعية أصدقاء تضم أعضاءها الفاعلين والدائمين ممن لديهم معرفة واسعة بالمكتبة وخدماتها ومحتواها. وقد ساعد هذا البرنامج الأعضاء في إزالة الحواجز بين المكتبيين والأطفال غير المتجاوبين، وذلك بتوجيه الأطفال نحو الاستخدام الأمثل لمحتوى المكتبة؛ مما أدى إلى تسهيل عملية التفاعل المباشر مع المكتبيين.

ثانيًا: يتبنى العاملون بمكتبة الطفل بعض البرامج التي تركز على تفاعل المجتمع مثل البحث للجميع.

البحث للجميع:

يعلِّم برنامج (البحث للجميع) الأطفال أهم التقنيات الخاصة بالبحث في الدوريات، والكتب، والمصادر الإلكترونية، والإنترنت، وبعد ذلك يقوم الأطفال بتعلّم كيفية جمع المعلومات المكتشفة، والرجوع إلى المصادر المستخدمة، وأخيراً، يتم تعليمهم كيفية تقديم المعلومات التي حصلوا عليها في صورة مطبوعة وغير مطبوعة.

وتضم المرحلة الثالثة من تفاعل الأطفال مع مكتبة الطفل، الأنشطة التي مكّنت المكتبيين من التعامل مع مجموعات مصغرة من الأطفال مما يخلق جواً من الألفة والود، ويساعد الأطفال على تخطي حواجز الخوف من العاملين بالمكتبة والتعامل معهم بصفتهم أصدقاء. ولتلك الأنشطة جانبان: جانب تعليمي وآخر ترفيهي، ويهدف الجانبان إلى تنمية القدرات الإبداعية لدى الطفل، وتغذية خياله، وفتح نوافذ جديدة على المعرفة في الماضي والحاضر والمستقبل. وتنقسم الأنشطة إلى ورش عمل، وجلسات، ورواية قصص، ومسابقات يقوم الأطفال بالمشاركة فيها وفقًا لاهتماماتهم ومهاراتهم.

ورش العمل:

تقع ورش العمل في أربعة أنواع تغطي مواضيع متعددة، هي:

- **الخط العربي**: تغطي تاريخ وأنواع الخط العربي.
- **الزراعة**: تستعرض أنواع النباتات المختلفة، وتعلم الأطفال كيفية زراعتها.
- **الحرَف اليدوية**: يتم فيها تنمية مهارات الأطفال وإرشادهم إلى أفضل الطرق لاستخدام المواد الطبيعية أو المعالجة أو الصديقة للبيئة.
- **الرسوم المتحركة**: تتيح الفرصة للأطفال لاستخدام عقولهم في كتابة القصص، وعرض القصص في صورة فيلم رسوم متحركة.

الجلسات:

يتم عقد جلسات بصفة دورية مع خبراء تتم استضافتهم للتركيز على مواضيع مختلفة، مثل كيفية الحصول على أسنان صحية، والتغذية السليمة والإسعافات الأوَّلية والعمل الجماعي وإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وغير ذلك من الموضوعات. وتتم الإجابة عن استفسارات الأطفال في أي من الموضوعات، وذلك في إطار مناقشات مفتوحة مع المُحاضرين، يقوم بعدها الأطفال بالمشاركة في ورش العمل التي تلحق بالجلسات.

رواية القصص:

تُعد رواية القصص إحدى أكثر الأنشطة جاذبية بالنسبة للأطفال، حيث يقوم المكتبيّ

بقراءة إحدى القصص المختارة على الأطفال، ثم يطلب منهم تمثيلها باستخدام الدُّمَى المتحركة، ويتيح هذا النوع من الأنشطة للأطفال التعبير عن قراءتهم الخاصة للقصص.

المسابقات:

تهدف مسابقة مكتبة الطفل للقراءة حث رواد المكتبة من الأطفال على المنافسة، وتنمية روح الابتكار والثقة والتعاون وروح الجماعة ومهارات القراءة والكتابة الدائمة. وفي إطار تلك المسابقة، يُطلب من الأطفال اختيار مجموعة من الكتب لقراءتها، وتقديم تقرير عنها. وفي نهاية كل شهر، يتم تجميع كل التقارير، وتقييمها لاختيار أفضلها لنشرها على الموقع الإلكتروني الخاص بمكتبة الطفل.

كما قامت مكتبة الطفل بإعداد مسابقتين بين مدارس اللغات بالإسكندرية، أطلقت عليهما (النحلة المشغولة **Busy Bee**)، و (حول العالم **Around the World**).

وختامًا، وكما تمت الإشارة من قبل، يمكن القول إن خبرة مكتبة الطفل تنمو مع كل خطوة تخطوها نحو تحقيق هدفها والتغلب على التحديات الجديدة. وسوف تقوم مستقبلاً بالتركيز على تقديم خدمات أكثر للأطفال، والتعاون بصورة أكبر مع مكتبات المدارس والمؤسسات الدولية في ذات المجال.

مكتبة النشء
(للنشء من سن ١٢ إلى ١٦ سنة)

مكتبة النشء هي مكتبة متخصصة في خدمة النشء من سن ١٢ إلى ١٦ سنة وتدريبهم على استخدام فهرس مكتبة الإسكندرية وكيفية إجراء البحث في المكتبة. وتحتوي المكتبة على مجموعة متميزة (٢٠ ألف كتاب) تلبي احتياجات واهتمامات النشء، وذلك بتغطيتها مجالات مختلفة بعدة لغات. وبالإضافة إلى ذلك، تقدم المكتبة طائفة متنوعة من البرامج والخدمات للنشء.

تقع مكتبة النشء في الدور الأول العلوي (F1) ويمكن الوصول إليها عن طريق السلم الواقع على يمين قاعة الشهرة. وتبلغ مساحة قاعة الاطّلاع بها ١٨٠ مترًا مربعًا، ويمكنها استيعاب ١٢٠ زائرًا في ذات الوقت.

وتتحدد مهمة مكتبة النشء في الآتي:

- تحقيق التكامل بين المناهج المدرسية والمصادر الإضافية.
- تعريف النشء بتكنولوجيا المعلومات.
- تطوير مهارات القراءة والبحث عند النشء.
- العمل على زيادة الوعي والمعرفة لدى النشء.
- تطوير القراءة وذلك من خلال أنشطة المكتبة، ومن خلال الحوارات التي تتم مع المؤلفين أو الخبراء أو المتخصصين.
- توفير المعلومات التي يحتاجها النشء من أجل بناء جيل واعٍ ومفكر.

الخدمات

الخدمات المرجعية:

يقوم مكتب الخدمات المرجعية بإرشاد الأطفال لكيفية الاستفادة من مرافق المكتبة، ويقدم المساعدة اللازمة لطرق استخدام المكتبة و مجموعاتها، كما يقوم بالإجابة عن كافة الأسئلة العامة.

ويمكن لموظف مكتب الخدمات المرجعية أن يقوم بمساعدة النشء في الآتي:

- استخدام فهرس المكتبة الإلكتروني.

- استخدام قاعدة بيانات الإنترنت لموسوعة بريتانيكا Britannica .
- ملء الاستمارات الخاصة بعضوية المكتبة .
- مساعدة النشء في البحث عن المواد التي يحتاجونها، سواء في واجباتهم المدرسية أو في إطار مجالات اهتمامهم .
- إجابة الأسئلة المطروحة بكثرة والخاصة بالاستعارة .
- إدخال وإخراج المواد، وتجديد الاستعارة (بالحضور شخصياً، أو عن طريق التليفون، أو البريد الإلكتروني) والتعامل مع تجاوز مدة الاستعارة/ الغرامات .
- حجز المواد السمعية والبصرية (مثل الفيديو والتليفزيون) .
- حجز أجهزة الكمبيوتر .
- تقديم المساعدة فيما يتعلق بخدمات الطباعة .
- حجز رحلات المدارس بالحضور الشخصي أو عن طريق التليفون .
- عمل جولات إرشادية للزائرين المدرسيين (المدرسين والطلبة) .
- تعريف النشء بمواقع مفيدة على الإنترنت في جميع المجالات .
- تلقي اقتراحات النشء وملاحظاتهم.
- القيام بالحجز للبرامج والأنشطة (ورش العمل، المحاضرات، البرامج، مسابقات القراءة) .

الإعلان عن برامج بديلة تقدمها أقسام المكتبة الأخرى (مركز الفنون، المحاضرات التي تقام في قاعة المؤتمرات. . . إلخ) .

خدمات الكمبيوتر:

تضم مكتبة النشء ١١ جهاز كمبيوتر مزودة بسماعات رأس، وجهاز كمبيوتر على نظام الفهرس الإلكتروني OPAC ، وآلة طابعة. وتقدم كل أجهزة الكمبيوتر الخدمات التالية :

- خدمة الإنترنت لرواد المكتبة .
- البحث في فهرس المكتبة الإلكتروني، حيث يمكن للمستخدمين إجراء البحث عن طريق اسم المؤلف، أو عنوان الكتاب، أو الكلمة المفتاح، أو الموضوع .
- خدمة البحث المجاني في قاعدة بيانات الإنترنت لموسوعة بريتانيكا Britannica والتي تغطي أغلب المجالات .

يجب على جميع المستخدمين القيام بحجز مقعد الكمبيوتر لدى مكتب الاستعلامات، وذلك قبل قيامهم باستخدام جهاز الكمبيوتر . وهناك مجموعة مختارة من مواقع الإنترنت المفيدة توجد لدى مكتب الاستعلامات لاستخدامها عند الحاجة .

خدمات المواد السمعية والبصرية:

- **الفيديو**: توجد ستة أجهزة فيديو مخصصة للعروض الفردية. وتُتاح مجموعة جديدة من الأفلام الوثائقية والترفيهية والثقافية للعرض كل أسبوع. ويكون استخدام جهاز الفيديو بحجز مسبق، ولا يجوز لأعضاء المكتبة مشاهدة أكثر من فيلم واحد في اليوم.
- **التليفزيون**: يوجد بالمكتبة جهازا تليفزيون متصلان بالقنوات الفضائية، حيث يمكن لرواد المكتبة من النشء مشاهدة القنوات الترفيهية، أو الرياضية أو الإخبارية (مثل سي. إن. إن، يورونيوز، بي. بي. سي. ، الجزيرة، إم. بي. سي. ، القناة الخامسة الفرنسية، وقناة المحور).
- **شرائط الكاسيت**: يوجد جهاز كاسيت بالمكتبة للكتب المسموعة (كتب على شرائط كاسيت).
- **أقراص الفيديو الرقمية DVD**: ستتم إضافة تلك الخدمة مستقبلاً إلى قائمة خدمات مكتبة النشء.

الاستعارة الخارجية:

يتم السماح لحاملي العضوية السنوية باستعارة كتاب واحد فقط لمدة أسبوعين قابلة للتجديد لمدة أسبوعين آخرين، وذلك بالحضور شخصياً، أو عن الطريق التليفون أو البريد الإلكتروني. ويتم فرض غرامة في حالة التأخر عن رد الكتب المستعارة (ربع جنيه على اليوم الواحد).

الجولات الإرشادية:

تقوم مكتبة النشء بعمل جولات إرشادية للزيارات المدرسية بناء على حجز مسبق، يتم من خلالها التعريف بالمعلومات الأساسية حول الخدمات وأوعية المعرفة المتاحة بمكتبة النشء، وكذلك إعطاء مقدمة عن تقنيات البحث في فهرس مكتبة الإسكندرية.

خدمات أخرى:

- **خدمات التصوير والطباعة**: تضم مكتبة النشء آلة لتصوير المستندات وأخرى للطباعة، وتمتثل المكتبة في تقديم تلك الخدمات لأحكام القانون المصري فيما يتعلق بحق المؤلف، كما تسعى إلى غرس احترام ملكية الآخرين الفكرية في نفوس النشء.

أنشطة النشء وبرامجهم

كل البرامج والأنشطة التي تقدمها مكتبة النشء تتسم بكونها تعليمية وثقافية واجتماعية، وتهدف إلى تطوير مهارات القراءة والبحث لدى النشء.

١) برنامج البحث للجميع:

يقوم هذا البرنامج بتعليم النشء كيفية إجراء البحث، ملقيًا الضوء على المصادر المرجعية والخطوات الاحترافية لإتمام البحث، كما يقوم بتعليمهم كيفية البحث عن المعلومات في الإنترنت كما يقوم أيضًا بتعليمهم كيفية البحث في فهرس الإنترنت وفي قواعد البيانات، ويتم ذلك على مدار جلستين، وبعد مرور أسبوعين يقوم المشاركون بتقديم كتاباتهم لمكتب الخدمات المرجعية لأجل القيام بتقييم تلك الكتابات ولأجل أن تتم مناقشتها فيما بين النشء وبعضهم البعض.

وتتلخص أهداف البرنامج في الآتي:

- حث النشء على فهم ما يقرءون وعلى البحث، وتقديم خلاصة قراءاتهم في صورة كتابات إبداعية.
- تنمية مهارات المستخدمين فيما يتعلق بالاستفادة من خدمات المكتبة بصورة صحيحة وفعالة.
- تحفيز النشء للقيام بالأبحاث الفردية أو الجماعية وتحفيز روح العمل الجماعي لديهم.
- تعلم الاستخدام الصحيح لأوعية المعلومات المطبوعة وغير المطبوعة.

٢) ورش العمل:

قامت مكتبة النشء بتنظيم عدة ورش عمل تعليمية وثقافية وفنية في المجالات التالية:

- **ورشة الخط العربي**: بالتعاون مع مركز الخطوط بمكتبة الإسكندرية، قامت مكتبة النشء بتنظيم ورشة عمل للتعريف بتاريخ وأنواع الخط العربي، وكذلك بالأدوات المختلفة المستخدمة في الكتابة.
- **ورشة الهيروغليفية**: بالتعاون مع مركز الخطوط بمكتبة الإسكندرية وبعض الجهات الأكاديمية، تقوم مكتبة النشء باستضافة ورشة عمل عن الأبجدية الهيروغليفية، تقوم بتعليم النشء الرموز المختلفة المستخدمة في تلك الكتابة ومعانيها، إلى جانب إعطاء لمحة عن الحياة المصرية القديمة.
- **ورشة الزراعة**: بالتعاون مع أحد خبراء الزراعة، تقدم هذه الورشة مجموعة من المعلومات النافعة الخاصة بالنباتات والاستراتيجيات الفعالة لزراعتها.
- **ورشة الأعمال الخشبية**: تحت إشراف أحد المتخصصين الأكاديميين، يقوم المشاركون في هذه الورشة بتعلم الحرف اليدوية مستخدمين الخشب والمواد الأخرى.
- **ورشة الأشغال اليدوية**: تحت إشراف موظفي مكتبة النشء، يقوم رواد المكتبة بعمل بعض الأشغال اليدوية في عدد من الورش ذات الاهتمام الفني.
- **ورشة الرسوم المتحركة**: وهي ورشة عمل إبداعية صممت لتشجيع الخيال الإبداعي

لدى النشء من خلال تطوير القصص والشخصيات، وأثناء الدراسة بتلك الورشة يقوم النشء بمكتبة الإسكندرية بتقديم أفلام رسوم متحركة باستخدام لوحة قصصية وقُصاصات من الورق وألوان، وكاميرا فيديو خاصة تقوم بتسجيل الحركة في كل مشهد.

- **ورشة "أنا" للكتاب**: يقوم المستخدمون الصغار بتطوير مهارات التعبير عن أنفسهم من خلال هذه الورشة، وذلك بتحدثهم عن أنفسهم بحرية، والتحدث عن هواياتهم، والأشياء المفضلة لديهم، وآرائهم في مواضيع مختلفة، وأشياء أخرى. ويتم ذلك من خلال كتاب يُسمى "أنا".

٣) برامج القراءة:

- **مسابقات القراءة**: يتم أسبوعيًا عمل مسابقات (الأسئلة العشرون) ـ أو "عروستي" مزودة باختيارات للإجابة، وذلك في مواضيع مختلفة، مما يدفع رواد المكتبة من النشء إلى البحث لإيجاد الإجابة الصحيحة.
- **كتاب الشهر**: يتم الإعلان بشكل شهري عادة عن كتاب تتم استعارته لمدة أربعة أيام، ثم رده بعد ذلك مرفقًا بتقرير نقدي عنه. وبنهاية الشهر يقوم المشاركون بإعداد عرض ومناقشة للكتاب.
- **جواز سفر القراءة**: إن جواز سفر القراءة هو وسيلة لإطلاق العنان للخيال، وذلك عن طريق قراءة عشرين كتابًا مختاراً، وكتابة تقرير نقدي عن كل كتاب. ووفقًا للمعايير الموضوعة يتم تقديم جوائز من الكتب.
- **مناقشات الكتاب**: يقوم أمناء مكتبة النشء باختيار كتابين في يوم الخميس من كل أسبوع، وتتم مناقشة تلك الكتب سواء بواسطة أمناء المكتبة أو بواسطة أحد الضيوف المتحدثين.

٤) حول العالم:

يعمل النشء على جمع معلومات عن مختلف دول العالم من خلال الإجابة عن خمسة عشر سؤالاً عن كل دولة تتعلق بالعاصمة واللغة الرسمية والعملة الرسمية والسكان والمساحة وأشهر المدن وأهم العادات والتقاليد، يهدف هذا البرنامج إلى تعليم النشء كيفية البحث باستخدام أوعية المعلومات المتاحة بمكتبة النشء، كذلك إلى تسهيل التعلم من خلال المنافسة في أداء مهمتهم، وفي النهاية يستخدم النشء نفس المعلومات مرة أخرى عند الاضطلاع بتصميم موقع إلكتروني باستخدام برنامج FrontPage، لعرض ابتكاراتهم في نهاية البرنامج الصيفي.

٥) المحاضرات والندوات:

تقوم مكتبة النشء بتنظيم سلسلة من المحاضرات التي يلقيها نخبة من الخبراء المتخصصين في شتى المجالات الخاصة بالنشء. وتتضمن كل المحاضرات جزءاً ممثلاً في عرض تقديمي ومناقشة مفتوحة بين المحاضر والنشء، بهدف زيادة التفاعل وتطوير فهم عملية الحوار.

٦) المنافسات:

قامت مكتبة النشء ومكتبة الطفل، بالتعاون مع المركز التجاري بالقاهرة والهيئة الدولية للمصادر والتعليم IEARN ، باستضافة مسابقة بين ٢٢ مدرسة للغات بمدينة الإسكندرية في عام ٢٠٠٣، ثم قامت باستضافة مسابقة أخرى بين ٢٠ مدرسة للغات في عام ٢٠٠٤، كان عنوانها: (حول العالم) وذلك بقاعة المؤتمرات، وتعتزم المكتبة الاستمرار باستضافة تلك المسابقات.

٧) البرامج التعليمية:

تهدف تلك البرامج إلى تعليم رواد المكتبة من النشء كيفية استخدام برامج الحاسب الآلي، مثل: **Inspiration**، **Microsoft World**، **Publisher**، **Photoshop**، **PowerPoint**، **Front Page**. كما تهدف إلى دعم بث روح العمل الجماعي وتطوير إدارة الوقت وتنمية مهارات العرض، وتقام البرامج أيام الأحد والخميس من كل أسبوع، حيث يتم تقديم جوائز تشجيعية للفرق الفائزة تتألف من مجموعة من الكتب.

- **العرض التقديمي PowerPoint**: يقوم النشء بإعداد عرض **PowerPoint** عن مواضيع مختلفة، مثل الأقمار الصناعية، أو الإسكندر الأكبر، أو البراكين، أو الزلازل، أو الفروسية، أو الطاقة الشمسية، ويترك للمشتركين خمس ساعات لجمع المعلومات من المصادر المختلفة ورسم خطة عمل وتقديم عرض للفرق الأخرى.
- **برنامج FrontPage**: يعمل رواد المكتبة من النشء في مجموعات للبحث عن معلومات حول جائزة نوبل والأفيال وعالم البحار وكأس العالم لكرة القدم وفنار الإسكندرية القديم وغيرها من الموضوعات، كما يطلب منهم تصميم صفحات لموضوعات من اختيارهم.
- **برنامج الناشر Microsoft Publisher**: من خلال العداد لصحيفة "جريدة النشء الأسبوعية"، يتم استخدام هذا البرنامج لتعليم النشء كيفية التحضير للقيام بتغطية الأخبار الرئيسية على المستويين: المحلي والدولي، وكذلك الأمر بالنسبة لأخبار

الرياضة، بنفس الطريقة التي يُقدَّم بها البرنامج، وتصدر جريدة النشء أيام الأحد من كل أسبوع، وعادة ما تتوافر نسخة من الجريدة لدى مكتب الخدمات المرجعية بمكتبة النشء.

- **الأعمال الورقية**: يقوم النشء بتصميم كتيبات صغيرة تغطي موضوعات مختلفة مثل الزواحف، والآثار المصرية القديمة، وعجائب الدنيا السبع، والمحيطات، والرياضات الجماعية، وغيرها. وتتضمن الكُتَيِّبات المعلومات التي تم قاموا بجمعها بخط أيديهم، ويساعدهم هذا النشاط في عملية الكتابة.
- **برامج أخرى**: باستخدام برنامج **Microsoft World and Inspiration**، يتم تدريب نشء مكتبة الإسكندرية على إعداد عروض تقديمية حول الهرم الغذائي والحيوانات والألغاز والمسابقات.

محتوى مكتبة النشء

تضم مكتبة النشء مجموعة منتقاة من الكتب والموسوعات والقواميس والأطالس وقواعد البيانات كاملة النص (full text) والمواد السمعية والبصرية والدوريات والجرائد اليومية التي تناسب أعمار النشء؛ إلى جانب مجموعة كبيرة من روابط الإنترنت التي تم حفظها (عن طريق وضع علامات مرجعية عليها) لتعريف النشء بتكنولوجيا المعلومات.

ويغطي محتوى مكتبة النشء من الكتب شتى مجالات المعرفة، بداية من جذور المعرفة، مثل التاريخ والجغرافيا والفلسفة والأديان، ومروراً باللغات والآداب والفنون والرياضة والعلوم الاجتماعية والعلوم التطبيقية والعلوم الطبيعية والرياضيات، وانتهاءً بالتكنولوجيا الحديثة مثل تكنولوجيا المعلومات.

وتتألف مجموعة المكتبة من مصادر موجودة في أكثر من ست لغات على رأسها العربية والإنجليزية، إلى جانب الفرنسية والإسبانية والألمانية والتركية، وتُقدَّر أوعية مكتبة النشء بحوالي ١٣ ألف وعاء، جميعها مفهرسة ومتاحة للاستعارة الخارجية منذ ديسمبر ٢٠٠٣.

الزائرون والعضوية

- هناك ٣,٣٥٠ عضواً بالمكتبة منذ افتتاحها.
- قامت المكتبة باستقبال أكثر من ٢٥٠ زيارة مدرسية من الإسكندرية والمحافظات الأخرى.
- قامت بخدمة ما يزيد على ١٠٠ ألف زائر ما بين أعضاء وزوار يوميين وزيارات مدرسية، ؟ وذلك منذ افتتاحها عام ٢٠٠٣.

الأنشطة الفنية الإبداعية للأطفال في مركز الفنون

د. أحمد عبد الغني (*)

مقدمة:

مما لاشك فيه، أن التربية الفنية الإبداعية قضية اجتماعية تهم المجتمع كله وتشغله، وتقع مسئولية تنميتها على جميع مؤسساته. ويساهم مركز الفنون بمكتبة الإسكندرية بدور رائد وفعال في هذا المجال؛ حيث تنهض فلسفة مركز الفنون على دعامتين أساسيتين، وهما:

١. السياق الفني/ الإبداعي، ويتمثل فيما يقدمه من عروض فنية زائرة أو منتجة من قبَل المركز، سواء كانت محلية أو دولية أو مشتركة.

٢. السياق التدريبي/ التعليمي، ويتمثل في إخضاع الفنون للمنهج العلمي. وتنمية الطاقات الإبداعية وتطويرها عن طريق بناء الأنساق التعليمية والتدريبية بشكل عملي تطبيقي.

كما يستهدف مركز الفنون الانفتاح على الثقافات والفنون المعاصرة، خاصة في أوروبا والبحر المتوسط، حيث يتيح الانفتاح على فنون وثقافة الآخر وتبادل الخبرات معه، رؤية الذات بحجمها الحقيقي وتقويم التجربة وتنشيطها، هذا فضلاً عن مدها بالمصادر الإبداعية والخبرات التعليمية في كافة مجالات العمل داخل المركز. وبشكل أساسي ينصب اهتمام المركز على أربعة فنون أساسية، هي: الموسيقى والمسرح والسينما والفنون التشكيلية.

وتتلخص الأهداف الفلسفية التي يرتكز عليها مركز الفنون بمكتبة الإسكندرية على أن يكتسب الأطفال خلال الأنشطة التي يعدها المركز ما يلي:

- بناء قيم جمالية، وتكوين أفضليات نحو الفن، وقدرة على إصدار أحكام بناءً على معايير فنية.
- اكتساب أقصى درجات من المرونة وسرعة التفكير.
- قابلية التنقل الفكري كنتيجة لانفجار المعرفة وسرعة تغير المفاهيم.
- التصدي للروح السلبية من خلال ممارسة عادة التفكير الإيجابي، قبول المخاطرة، تعميق مفهوم المشاركة، عدم القبول بالمسلَّمات مع إعطاء مبررات منطقية لذلك، عدم الاقتناع السلبي، قبول القضايا الخلافية، التعلم من خلال التجربة والخطأ، التعامل مع المحتمل والمجهول، والتعامل مع علاقات السبب والنتيجة.

(*) مُخطِّط برامج الفنون التشكيلية بمركز الفنون.

- توسيع آفاق الفرد، وإكسابه اهتمامات جديدة، وإشباع رغباته وهواياته.
- تنمية مهارة التثقيف الذاتي، واكتساب مهارة التعلّم المستمر.
- تشجيع مواقف المشاركة الجماعية، وتنمية الوعي الاجتماعي للفرد.
- إلقاء الضوء على أهمية الأنشطة الفنية في ورش العمل في مجال الفنون، لما تتيحه من فرص حقيقية لتنمية المهارات العقلية، والعمليات الإدراكية ومفاهيم الصفات المرئية والعلاقات التي يتشكل منها الخبرة الجمالية بالنسبة للفرد، وبناء قاعدة ذات تعددية منطقية للتذوق الفني والجمالي، وتقوية الحس الفني الإبداعي. هذا إلى جانب تنمية الجوانب الوجدانية، ومهارات الاتصال والعمل ضمن الفريق.

وعلى الرغم من العناية والاهتمام الغالب بالفنون التي يستهلكها الكبار من المراحل السنيّة التي تعدت مرحلة الطفولة، إلا أن المركز عقب إنشائه بفترة قصيرة، استطاع أن يجتزئ من أنشطته اهتمامًا خاصًا بالطفولة، خاصة فيما يتعلق بالجانب التدريبي التعليمي للأطفال، وذلك لاكتشاف مواهبهم وتغذيتها بالمصادر الإبداعية الحقيقية بعيدًا عن مؤثرات ثقافة التسطيح التي تنتجها بعض الأجهزة الأخرى، وتؤثر في الأطفال بشكل كبير باعتبارها نموذجًا مثاليًا Super Model تسهل آليات التلقي فيه، على الرغم من كونه يفسد المصدر الإبداعي للطفل لأنه لا يملك العقل المستنير ولا الإرادة التي تمكنه من التمييز الواعي لما فيه مصلحته ولا بين الرديء والجيد؛ الأمر الذي يعطل قدرات الأطفال العقلية واللغوية والاجتماعية. من هنا كانت أهمية خلق نسق تعليمي يقاوم ثقافة التسطيح، ولذا قام مركز الفنون بإنشاء مدرسة الموهوبين لتعمل في مجالات الفنون المختلفة. وفي سبيل تحقيق ذلك، استعان بالمدربين والمعلمين الذين يجمعون بين الجانب الفني الإبداعي والتربوي التعليمي، لتدعيم ما تطرحه الفنون من قيَم أخلاقية وإنسانية.

* **مجالات التعليم والتدريب الإبداعي في مدرسة الموهوبين:**

١. كورال الأطفال من ٦ – ١٢ سنة، ويتم القبول فيه بعد اجتياز الاختبارات الموسيقية المطلوبة، ويحتوي كل فصل دراسي (ربع سنوي) على ٢٠ حصة تدريبية.
٢. فن الباليه، ويقبل الأطفال من ٧ – ١٢ سنة، ويتم القبول بعد اجتياز اختبارات اللياقة البدنية وقابلية الجسد للتعبير، ويحتوي كل فصل دراسي (ربع سنوي) على ١٢ حصة تدريبية.
٣. تعليم آلة الكمان بشكل جماعي (منهج سوزوكي)، ويقبل الأطفال في مجموعات من ٣ – ١٠ سنوات، ويمتد الفصل الدراسي (ربع سنوي) إلى ٢٠ حصة تدريبية.
ويعتمد (منهج سوزوكي) على اعتبار الموسيقى لغة بالنسبة للطفل، ومحاولة محاكاتها سمعيًا ثم البدء في قراءة النوتة الموسيقية في مرحلة متأخرة.
٤. تدريب آلة العود، ويقبل الأطفال من ١٠ – ١٨ سنة، ويهدف هذا البرنامج التدريبي

إلى تعليم آلة العود على أسس علمية، وفقًا لبرنامج يجمع بين موسيقى التراث المصري والعربي، وربطها بالفكر الموسيقي الحديث للمؤلفين المعاصرين.

٥ . التدريب على الغناء، ويقبل الأطفال من ١٤ – ٢١ سنة، ويهدف البرنامج إلى تنمية المهارات الصوتية بشكل عام، بالإضافة إلى الموهوبين في الغناء، ويتم التدريب بمصاحبة آلة البيانو. ويُقبل الأطفال المتقدمون بعد اجتياز اختبارات الموسيقى.

٦ . برنامج الفنون التشكيلية، ويقبل الأطفال من ٤ – ١٨ سنة، ويتم التدريب من خلاله على تنمية المهارات التشكيلية/ البصرية، سواء في الرسم أو التصوير بالخامات المختلفة أو النحت التشكيلي، كما يتم تدريب الأطفال على أسس وعناصر العمل الفني ودراسة المنظور.

ولا يقتصر دور مدرسة الموهوبين على التدريب والتعليم؛ ولكنه يمتد إلى وضع الأطفال المشاركين في التدريبات المختلفة في المدرسة في محك حقيقي؛ حيث يُقام حفل ختامي يتم فيه عمل عرض بياني (Demo) لما تم إنجازه في كل فصل دراسي (ربع سنوي)، ويتم هذا الحفل في حضور جمهور، وذلك لتدريب الطفل على مواجهة المتفرجين وعدم خشية التعبير عن الذات في حضور الآخر، هذا فضلاً عن اكتساب خبرة العروض الحية، التي تهدف إلى تحريض الطفل على تشكيل منتج فني حقيقي.

*** بيان بعدد المتدربين في الفصل الدراسي الحالي (صيف ٢٠٠٥):**

م	بيـــان	ذكور	إناث	مجموع
١	كورال الأطفال	٧	٢٩	٣٦
٢	تعليم الكمان (منهج سوزوكي)	٢	١٠	١٢
٣	تدريب آلة العود	٦	٤	١٠
٤	تدريب الصوت	٢	١٥	١٧
٥	الفنون التشكيلية	٦	١٧	٢٣
٦	تدريب البيانو	٣	٦	٩

وتتراوح قيمة رسوم الفصل الدراسي الواحد من ١٥٠ إلى ٤٥٠ جنيهًا مصريًا، يدفعها المتدربون بعد اجتياز اختبارات القبول.

*** الأهداف الأساسية لمدرسة الموهوبين:**

١ . تنمية الخيال الإبداعي للأطفال ومقاومة التعليم التلقيني الذي يتلقاه الطفل في المؤسسة التعليمية في مصر، والذي يحدّ من طاقاته الإبداعية حيث يتم تنميطه وقولبته وبالتالي غرس سيكولوجية الإنسان المقهور داخل عقل الطفل.

٢ . تهيئة الأطفال وتدريبهم على اكتساب المعارف الحياتية، عن طريق التعبير الإبداعي الحر والاعتزاز بالذات، توطئةً لخلق الشخصية الثقافية المتميزة.

٣. تشجيع الطفل على المشاركة الاجتماعية، والانخراط في فريق عمل وتبادل الخبرات النوعية، وهو ما يُعدّ أحد الأهداف المركزية للتربية المعاصرة، فضلا عن تأكيد فكرة التفكير الخلاق ومقاومة ثقافة الإذعان.

٤. إحياء فكرة التعليم الاختياري في أجواء مفتوحة، وفي مناخ يتسم بالديمقراطية، حيث لا يمكن تعليم الفنون بشكل حقيقي، من خلال آليات سلطة المعرفة، وما تطرحه من علاقة هيراركية Hierarchy، تتوجه نحو قيَم تدعيم الفردية المطلقة.

٥. مساعدة الأطفال على أن يصبحوا أكثر حساسية للمشكلات والنقائص والثغرات في المعرفة، ومساعدتهم أيضًا على تحديد مَواطن الصعوبة والبحث عن الحلول وصياغة الفروض واختبارها، مع احتمال تعديلهاَ واستخلاص نتائج جديدة يمكن التواصل من خلالها مع الآخرين في المجتمع.

٦. دعم المصادر الإبداعية للطفل وربطها بالبيئة الاجتماعية المحلية والدولية والاعتماد على المصدر الإبداعي وقدرته على طرح الإبداعات الأصلية Genuine بدلا من الاعتماد على النموذج الإبداعي Creative Pattern الجاهز وما يطرحه من قيم التقليد والمحاكاة.

*** المعوقات التي تعترض آليات العمل في مدرسة الموهوبين:**

لا يمكن الادّعاء أو القول إن مدرسة الموهوبين داخل مركز الفنون تُعدُّ نموذجًا مثاليًّا لتدريب الطفل على الخيال الإبداعي، أو تنمية مهاراته وموهبته بشكل مثالي، حيث لازال أمام المركز العديد من الخطوات والمبادرات التي يجب القيام بها. ولكن يمكن القول إنها إحدى التجارب التي تحاول استكشاف قابلية المجتمع للتغيير، بل قابلية المؤسسة ذاتها للتطور أو اتخاذ الخطوات التصحيحية نحو المساواة بين الأطفال، بالإضافة إلى حق الطفل في ممارسة الخيال الإبداعي، أو حق الحلم الإنساني، دون النظر إلى اعتبارات الطبقة الاجتماعية أو المقدرة الاقتصادية، وفيما يلي بعض المعوقات التي تعترض نحو فكرة مدرسة الموهوبين وتحديد آليات العمل فيها:

١. عدم اعتراف المجتمع بشكل حقيقي بأهمية تعلُّم الفنون أو اعتبارها كمهنة تحظى بتقدير المجتمع؛ حيث يتم إحضار الأطفال من قبَل أسرهم - رغم أنهم يملكون مواهب حقيقية - لقضاء وقت الفراغ وبشرط ألا يتعارض تعلم الفنون مع التعليم في المدرسة أو مواعيد الدروس الخصوصية؛ وبالتالي يتسرب إلى الطفل الشعور بهامشية الفنون، حيث تُعدُّ أغلب الأسر أبناءها ليصبحوا أطباء أو مهندسين. وعلى الرغم من مرور الوقتَ، فما زالت قيم المجتمع ومعاييره الاجتماعية غير قابلة للتغيير والتطور بصورة سريعة.

٢. عدم إيمان المؤسسة الثقافية بأهمية الفنون وقدرتها على تغيير المجتمع أو حتى اعتبارها

أحـد مناهج التنمية الاجتماعية والسياسية؛ وبالتالي فقد اندثرت الفنون من مرحلة التعلـيم قـبل الجامعـي أو في التعلـيم الجامعي ذاته، هذا إذا استثنينا أقسام وأكاديميات الفنون.

٣. عـدم قـدرة بعـض الطبقات الاجتماعية على دفع الرسوم الخاصة بمدرسة الموهوبين، حيث يـشكل الاعتـبار المـادي عائقًـا منيعًا أمـام حـق الطفـل مـن الطبقات المهمشة اجتماعيا، في التعبير عن موهبته وممارسة نشاطه الإبداعي.

٤. عـدم وجـود آليات مناسـبة لاكتشاف ذوي المواهب والقدرات الإبداعية والابتكارية المتميزة بشكل مبكر وتعهدهم بالرعاية اللازمة أسريًا واجتماعيًا.

مختارات لنماذج تطبيقية من ورش عمل الأطفال في مجال الفنون التشكيلية والتي أقامها مركز الفنون بمكتبة الإسكندرية خلال الأعوام السابقة (٢٠٠٣-٢٠٠٥)

١.معارض وورش عمل (بانوراما بلدي الجميلة):

موقـع العمـل: قصر الفنون أكثر من ١٥٠ طفلاً من أحد عشر موقعًا مصريًا (أسوان - الأقـصر - أسـيوط - القاهـرة - الـزقازيق - دمـياط - الإسـكندرية - بـور سـعيد - العريش - الـواحات - الفـسطاط. . . .)، ورش عمـل ميدانـية تعمل متزامنة في المحافظات المختلفة يعـبر خلالهـا الأطفال عن أهم المعالم المميزة لمدينتهم، جدارية ٤٤م، مثلت مصر في بينالي الشونة لرسوم الأطفال وحصلت على جائزة ذهبية.

٢.ورشـة عـمل مـوازية للـمعـرض التوثـيقـي للفنانـين «أحمـد عـبد الـوهـاب» و«مـصطفى عبد المعطي» (التربية المتحفية):

موقـع العمل: مكتبة الإسكندرية شارك في هذه الورشة عشرون طفلاً تتراوح أعمارهم بين ١٢ — ١٥ سنة. وقد تضمنت خطة الورشة ما يلي:

- زيـارة للمعـرض التوثيقـي للفنانـين "أحمد عبد الوهاب"، و "مصطفى عبد المعطي"، والـتجول فـيه بهـدف اكتـشاف أهـم الـسمات والخـصائص المميزة لأعمالهم وتكوين أرشيف بصري لمختلف الأفكار والتصورات.
- التعـبير عـن تلـك الأفكار والتصورات بما تحتويه من خيال وتلقائية من الوجهة التشكيلية البصرية باستخدام مختلف الخامات والأدوات؛ وذلك في أعمال تجمع بين المسطح أحيانًا والمجسم في أحيان أخرى.

٣. ورشة عمل حيوانات لها رسالة:

موقع العمل: مكتبة الإسكندرية. شارك في هذه الورشة ٥٤ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ٨ ـ ١٤ سنة، وقد تضمنت خطة الورشة ما يلي:
- دراسة للحيوانات التي ورد ذكرها في الكتب المقدسة، والبيئات التي تعيش فيها.
- نحت تماثيل لتلك الدراسات الخاصة بالحيوانات..
- رسم تلك الحيوانات من زوايا منظورية مختلفة، وذلك تمهيداً لعمل رسوم متحركة وكتاب عن سفينة نوح.

٤. ورشة عمل عمارة المتاحف:

موقع العمل: مكتبة الإسكندرية ـ المتحف المصري ـ المتحف الإسلامي ـ المتحف القبطي ـ متحف النوبة. شارك في هذه الورشة ٧٠ طفلاً تتراوح أعمارهم بين ١٠ ـ ١٥ سنة.

وقد تضمنت خطة الورش ما يلي:
- زيارة لأهم المتاحف وأكبر المؤسسات الثقافية الوطنية.
- دراسة الهيئة المعمارية لها، وما تحتويه من مأثورات.
- التعبير عن رؤيتهم التأملية في نماذج معمارية مبتكرة.

مشروع مستقبلي
الفنون في الفصل الدراسي

فكرة المشروع قائمة على أربعة ميادين للفن داخل الفصول الدراسية، في إطار الإمكانات المادية والاجتماعية للنظام المدرسي، وذلك من خلال الإعداد الجيد لكل من المحتوى، والمواد المصاحبة، واستراتيجيات التدريس، بحيث يُقدم داخل كل فصل في المدرسة الواحدة العروض الآتية:
- الموسيقى العربية أو الكلاسيكية.
- فيلم سينمائي قصير.
- مسرحية قصيرة من فصل واحد.
- معرض للفنون التشكيلية.

على أن يستغرق زمن العرض الواحد من ٢٠ : ٢٥ دقيقة، يقوم بعدها الطلاب بمناقشة

مـا سمعـوه أو شـاهدوه مع المحاضر، وتأكيداً لما سمعوه أو شاهدوه، سيقوم مركز الفنون بـتوزيع شـرائط كاسيت علـيها الموسـيقى الـتي اسـتمع إلـيها الطـلاب، ونسخة من نص المسرحية التي شاهدوها، وشريط فيديو مسجل عليه الفيلم السينمائي، ومطوية يوجد بها صور المعرض الذي شاهدوا لوحاته والبيانات المصاحبة لها، وذلك على كل طالب في كل فـصل دراسـي في المدرسـة. هـذا وسوف يتم تناول العروض الأربعة منفردة في البداية، ثم مترابطـة مـن خـلال عـرض تـتفاعل فيه المجالات المختلفة كل منها مع الآخر في عمل فني واحد.

أهداف المشروع:

يحقـق المـشروع "الفنون في الفصل الدراسي" مجموعة من الأهداف التربوية والجمالية، وذلك من خلال ما يلي:

١ . تصميم برنامج لتنمية التذوق للفنون مبني على تكامل ميادين أربعة، هي:
- الفنون التشكيلية.
- الفنون الموسيقية.
- الفنون المسرحية.
- فنون السينما.

٢ . تنمـية الـتذوُّق الفـني لطـلاب المـرحلة الإعدادية داخل إطار النظام المدرسي من خلال تكامل ميادين الفنون الأربعة.

٣ . اكتـشاف الطـلاب المتميـزين في القدرة العامة لتذوق الفنون في ميادين الفنون الأربعة من خلال المناقشة والمناظرة.

استراتيجيات تطبيق المشروع:

تـتم المـزاوجة بـين اسـتراتيجية المناقـشة والمناظـرة والحـوار والأسـئلة لتحقـيق أهـداف المشروع، وذلك وفقًا للأسباب التالية:

١ . تنشيط عمليات الملاحظة والتخمين والتفكير والاستجابة.
٢ . تشجيع الطلاب على النقاش التفاعلي.
٣ . تشجيع روح التساؤل، الاستفهام، والجدل.
٤ . إكساب الطلاب القدرة على إبداء الرأي، وتقبُّل وجهة نظر الآخر.
٥ . حث الطلاب على تكوين آراء في الموضوعات المثارة للمناقشة.
٦ . إثارة الفكر النقدي.

التربية المتحفية وأثرها في بناء الشخصية المصرية

أ. بلدية سري (*)

يعيش العالم الآن فترة غير مسبوقة في تاريخ التطور الإنساني والتي تتطلب ضرورة النظر في مُقوِّمات بناء الشخصية المصرية؛ حتى تكون قادرة على الخلق والابتكار والتجديد وتتعامل مع المتغيرات الجديدة. مما يتطلب ضرورة وضع سياسة واضحة المعالم تشارك فيها كافة المؤسسات، وتركيز الاهتمام على بناء الطفل المصري من خلال مفاهيم تربوية سليمة تركز على القيم الصحيحة وعلى غرس روح الانتماء والولاء للوطن وإلى إعادة تنشئة الطفل المصري، أو كما يقولون إيجاد صيغة للتطبيع الاجتماعي يتم من خلال تشكيل الطفل وجعله مواطنًا اجتماعيًا راشدًا له شخصيته المتميزة في مجتمعه، والتي يُطلق عليها عملية التعلُّم التي يكتسب فيها الطفل قيمًا وعادات ولغة وطرق تفكير وقدرة على الابتكار والخلق والإبداع.

وفي هذا الصدد، تمثل التربية المتحفية موضوعًا ذا أهمية خاصة في الارتقاء بوعي الطفل وسلوكه؛ حيث إنها تمثل دورًا كبيرًا في التأكيد على الهوية القومية والثقافية عند الطفل؛ وخاصة في المجتمع المصري الذي تمثل حضارته حلقة مهمة في تاريخ الحضارية الإنسانية.

وللتربية المتحفية دور مهم في توضيح عناصر الحضارة المصرية وأهمية هذه الحضارة ودورها الإنساني، كما أن لها دورها الحيوي في إبراز الموروثات الثقافية والرصيد الإبداعي للإنسان المصري.

إن القيم المعنوية المرتبطة بالجماليات هي أساس الترابط في بنية الشعوب الثقافية، وإن أحد المداخل لتحقيق ذلك يكمن في التربية المتحفية للطفل. حيث تعتبر المتاحف أحد المصادر الأساسية للتنمية الإبداعية والجمالية وتعليمها والتي تساعد في الحفاظ على الهوية الذاتية لثقافات الشعوب مستقبلاً.

لذلك كان الاهتمام بثقافة الطفل يمكن أن يتم من خلال برامج تربوية تعليمية تُنظم من خلال المتحف، على اعتبار المتاحف مؤسسات تعليمية منذ بدء نشأتها في عدد من الدول، بالإضافة إلى وظائفها الأساسية في الجمع والحفظ والعرض. كما أن المتحف يُعتبر أيضًا وثيقة تربوية وثقافية تساعد في إحداث ودفع الإبداع الإنساني. ولذلك ومنذ الستينيات، أصبحت التربية المتحفية علمًا يُدرِّس ومهنة تمارس حتى في المتاحف الصغيرة والتي انتشرت انتشارًا واسعًا في كثير من بلدان العالم.

(*) مدير متحف الآثار.

وللتربية المتحفية دور كبير في تنمية قدرات الطفل في مجالات متعددة، وأهمها مجال الإبداع. ويحظى موضوع الإبداع باهتمام عظيم في الدول المتقدمة؛ خاصة وأن هذه الدول تهدف إلى تطوير القدرات الإبداعية لدى الأطفال من خلال ما تتيحه من تمرينات في التفكير النقدي والبصري. والتدريب على العمليات العقلية والتي تساعد على التفكير وتنمية التنوع في صياغة الأشكال والحلول لمعالجة المشاكل، ورؤية التفكير الأصلي من أجل مد المجتمع بكوادر جديدة يمكنها مواجهة مشكلات وقضايا المجتمع وبطريقة ملائمة ومعاصرة. وتلعب المتاحف دوراً كبيراً في هذا المجال على اعتبارها مؤسسة تعليمية تربوية لها دور مؤثر وفعال في تنمية قدرات الطفل الإبداعية، بما تتيحه من عمليات تحليلية لأشكال وإبداعات وإنتاجات متنوعة، إلى جانب زيادة فاعلية القدرات الابتكارية في التعلم.

إن المشاركة الفعالة والاتصال بين المتحف والجمهور يُعتبر من أهم العوامل التي تساعد على نجاح المتحف في تحقيق أهدافه التربوية، كما أن المتحف يمكن أن يحقق نفعًا كبيراً من خلال تعرفه على نوعية زائريه واحتياجاتهم الثقافية، من خلال ما يقوم به من مراجعة واختيار خطته التعليمية.

وتمثل الآثار المصرية في كافة العصور تراثًا ثقافيًا وحضاريًا يعبر عن الإسهامات الفكرية الإنسانية التي كانت موجودة في هذه العصور، والتي يمكن من خلال المحاكاة الشعور بضرورة الإبداع الفني للكنوز الزاخرة في الآثار المصرية في كافة الحضارات: الفرعونية والرومانية والقبطية والإسلامية، والتي تعبر عن الإبداع الفني الذي لا يوجد له نظير بين حضارات الأمم الأخرى بالرغم مما بلغته من المدنية والتقدم؛ ولذلك يبقى الفنان المصري هو المبدع الحقيقي لكل ما تركته مصر القديمة.

يُعتبر الفن هو جوهر الحضارة المصرية وهي خاصية عبقرية تتميز بها هذه الحضارة، ولقد أسهم ذلك في أن تتحول المتاحف إلى معاهد ومحافل لاجتماع النشء ومناقشة علوم الآثار المصرية القديمة والتي تفعل فعل السحر في تفجير الطاقات الكامنة لدى النشء، وتوجهه لدروب ووسائل الإبداع.

وقد أسِّس متحف الآثار بمكتبة الإسكندرية قسمًا للتربية المتحفية، وفُتحت قاعات المتحف للأطفال من سن السادسة حتى سن الخامسة عشرة في تجربة ميدانية لموسم مفتوح، مع توفير المشرفين والخامات والمحاضرات السمعية والبصرية المبسطة والتعريف بالمتحف وبالمعروضات، وفيها يتم تعليم الأطفال وتُترك لهم حرية الحركة وتعويدهم على احترام الوجود داخل أروقة المتحف واحترام الأعمال المعروضة، وقد قاموا خلال فترة البرنامج بصياغة تشكيلية جديدة لكل الأعمال المعروضة والتي نُظِّم لها معرض كبير وشهادات

تقدير وجوائز تشجيعية وصور تذكارية. وقد أثمرت هذه التجربة في أن معظم من شارك فيها ما زال يمارس الرسم والتلوين والتشكيل، ومازالت تجربة تعاملهم مع المتحف والتركيز على الرؤية البصرية والتجربة العملية عالقة في أذهانهم. وهو ما يساعد على إحداث الاتصال، وتشجيع الأطفال على الإبداع والبحث عن المعرفة.

مركز القبة السماوية العلمي

م. هدى الميقاتي (*)

مقدمة:

تُعدُّ مكتبة الإسكندرية منارة من منارات الثقافة والعلوم ومركزاً لحوار الحضارات. ولقد احتلت هذه المكانة من رؤيتها القائمة على إحياء روح الابتكار والإبداع والنهوض بمستوى ثقافة الفرد والمجتمع. وبصفة خاصة بالنسبة للأجيال الصغيرة. ولا يقتصر دور المكتبة على اقتناء أكبر عدد من الكتب والمجلدات داخل أبنيتها، بل يتعدَّى ذلك إلى احتضانها حرية التعبير والحوار والتركيز على القيم والمبادئ العلمية ومحاولة نشرها بين الصغار؛ من أجل محاولة أن تبعث روح الاستكشاف والإبداع من جديد: تأسيساً على الدور الذي قامت به مكتبة الإسكندرية القديمة.

مركز القبة السماوية العلمي بمكتبة الإسكندرية:

تم إنشاء مركز القبة السماوية العلمي ارتكازاً على ضرورة النهوض بمسيرة التعليم والتزامها الوثيق بضرورة الابتكار والإبداع، كوسيلة للمحافظة على بناء مستقبل واعد ومزهر للأجيال القادمة. ويشير معظم الدراسات إلى ضرورة تقديم العلوم والتكنولوجيا بصورة أكثر شمولية حتى تتناسب مع الأعمار المختلفة لأفراد المجتمع وتطلُّعاتهم المستقبلية، وتتماشى مع العصر الحديث وما يشمله من تقنيات مبتكرة تساعد بدورها على التواصل الفعال بين الأجيال، من خلال إيجاد بيئة ملائمة تعمل على الارتقاء بالمستوى العلمي والثقافي للفرد، وتوفير أُسس للعلم والمعرفة اللازمين للتقدم والازدهار للأجيال الجديدة.

يشتمل مركز القبة السماوية العلمي على ثلاثة أقسام رئيسية تتكامل في أدائها، حيث تقدم العروض الفلكية والعلمية من خلال أحدث التقنيات العالمية، كما تقدم البرامج والأنشطة العلمية؛ حيث يُعتبر مركز القبة السماوية أحد المراكز ذات الطبيعة الخاصة والتي تهتم بالعلوم والمعارف الجديدة ضمن أنشطة واهتمامات مكتبة الإسكندرية العديدة.

(*) مدير مركز القبة السماوية العلمي.

قاعة الاستكشاف:

تُعتبر قاعة الاستكشاف أحد الأقسام الرئيسة بمركز القبة السماوية العلمي. وتحتوي على مجموعة كبيرة من التجارب والأنشطة التي تتعرض بصورة مباشرة لتطبيقات العلوم المختلفة بصورة مبسطة ومرحة. ويقوم العمل في قاعة الاستكشاف على أساس تشجيع الأطفال على الابتكار والعمل الجماعي؛ ولذلك فقد أُنشئَت ورشة العمل الخاصة بالأطفال. وتغطي هذه الورشة العلمية التجارب المختلفة في العلوم وخاصة علوم الفيزياء والفلك، مع التركيز على الأساليب التربوية السليمة لتشجيع الأطفال على الاستمرار في التقدم والمعرفة، والتأكيد على رعاية القدرات والمواهب النادرة.

وقد قامت مجموعة متميزة من الأطفال بالاشتراك في مشروع الأطفال يشرحون العلوم للأطفال؛ حيث شاركوا في معرض العلوم المقام بفرنسا في الفترة من ١٩ إلى ٢٢ يوليو ٢٠٠٤ وتم إصدار كتاب توضيحي لنظريات الضوء والبصريات مكونًا من ١٢٠ صفحة. وقد حصل مركز القبة السماوية العلمي، من خلال ما قام به من جهود في هذا المجال، على جائزة خاصة تقديراً للجهود المتميزة التي قام بها الأطفال.

ويهتم مركز القبة السماوية بعلوم الفضاء والكون، ومن هذا المنطلق انصبَّت بعض الأنشطة على تبنيٍّ الأحداث الفلكية لتطبيق المعرفة العلمية على مجال الفلك. حيث نَظَّم العديد من الاحتفاليات الخاصة بعلوم الفلك التي تجذب انتباه الأطفال وتدعوهم إلى التفكير والتعلم، مثل الاحتفالية الخاصة بكوكب المرِّيخ التي أقيمت في مكتبة الإسكندرية يوم ٢٧ أغسطس ٢٠٠٣؛ وذلك بمناسبة اقتراب كوكب المريخ من الأرض إلى أدنى مستوى له.

ولا يقتصر الاهتمام الفلكي على الحاضر والمستقبل فقط؛ ولكنه يمتد إلى الماضي البعيد للتأكيد على أهمية إسهامات العلماء في العصور الوسطى، ومن ذلك ما قام به العالم إيراتوسيثنيس منذ أكثر من ألفَيْ عام من حسابات لمحيط الكرة الأرضية. وامتداداً لهذا الإنجاز العظيم، حرصت القبة السماوية على إعادة هذه التجربة العلمية بواسطة مجموعة من الأطفال مع الاحتفاظ بنفس الخطوات المستخدمة من قبل والمشاركة الفعالة للأطفال وتقديم ابتكاراتهم وتطلعاتهم، كما أقام مركز القبة السماوية العلمي النادي الصيفي وورش عمل مختلفة تعطي الأطفال الفرصة اللازمة لتطبيق مبتكراتهم ومخترعاتهم بأنفسهم، مع توفير الخبرات الهندسية اللازمة لهم، حيث يقوم الأطفال بجمع ما لديهم من أفكار مبتكرة ومناقشتها في النادي الصيفي، مثل المبتكرات الكهربائية والإلكترونية وبناء دوائر بسيطة لاستخدامها في أغراض عدة.

وبسبب اهتمام عدد كبير من الأطفال بعلوم الفلك، أقيمت ورشة عمل خاصة بعلوم

الفلك والفضاء وتم فيها تدريب مجموعة متميزة من الأطفال على أسس علوم الفلك وكيفية الرصد الفلكي وطريقة عمل التلسكوبات، كما استُضيفت خبرات دولية في هذا المجال لتقديم تدريبات خاصة للأطفال في علوم استكشاف الفضاء والأجرام السماوية، كذلك شارك العديد من الأطفال في ورش العمل الخاصة بعلوم الميكانيكا والكيمياء؛ حيث تم ابتكار أكثر من ٢٠ تجربة توضيحية لأهم النظريات الخاصة بهذا العلوم.

وباختصار، فإن منهج العمل في ورش العمل يعمل على تعزيز الربط بين الأسلوب التقليدي المرتكز على الكتاب كعنصر أساسي في التعليم، مع إتاحة الفرصة اللازمة لدراسة العلوم خارج قاعات الدراسة وبشكل ممتع. من خلال المشاركة في ورش العمل التي تعمل على بناء روح الفريق بين الأطفال وإتاحة الفرصة لتبادل المعلومات والخبرات للحصول على أفضل النتائج، وذلك من خلال تقسيم العمل إلى مجموعات، والتي تساعد على تشجيع روح التنافس والابتكار فيما بينهم.

متحف تاريخ العلوم:

كُلفَ المعهد القومي للفنون والحرف بفرنسا بإنشاء متحف للعلوم بمكتبة الإسكندرية، وذلك في إطار مشروع إعادة إحياء المكتبة القديمة. ويُعدُّ هذا المتحف مكانًا متميزًا لنقل العلوم والتذكير بإسهامات العلماء والحضارات القديمة.

ويهدف متحف العلوم إلى عرض سبل انتقال المعارف والعلوم، من خلال وضع الإسكندرية كحلقة وصل بين العصر الفرعوني القديم والحضارة العربية الإسلامية. وقد تمت إقامة هذا المتحف بواسطة المعهد القومي للفنون والحرف بفرنسا، تحت رعاية وزارتَي البحوث والخارجية الفرنسية وبتمويل فرنسي.

يقع متحف العلوم أسفل القبة السماوية، وهو يشبه في هيكله الأديرة الحديثة، حيث إنه على شكل مستطيل تحيط به من ناحية حوائط جرانيتية، ومن الناحية الأخرى حوائط زجاجية يدخل من خلالها ضوء الشمس. ومن خلال هذا التكوين المعماري، تستلهم سينوجرافية المتحف، بحيث يتبع الزائرون في جولتهم خَطًا طوليًا، يمرون فيه عبر الأزمنة المختلفة التي تُعرض من خلالها الحقَب التاريخية بصورة مفصلة وواضحة، بدءًا من مصر الفرعونية وإسهاماتها في العلوم المختلفة، مرورًا بعلماء الإسكندرية الهلينستية، وصولاً إلى علماء العصور الوسطى العربية الإسلامية، ويتم عرض العلماء وفقًا لتسلسلهم التاريخي.

يُعدُّ متحف العلوم مركزًا تعليميًا، تُعرض من خلاله التداخلات المختلفة للحضارات والثقافات المتتابعة، وأيضًا لإلقاء الضوء على مدينة الإسكندرية القديمة وكذلك على أهم المترجمين، ورعاة العلوم، وأخيرًا الانفتاح على أوروبا في عصر النهضة. كما يوضح الترابط والتسلسل بين العلوم والعلماء، منذ بناة الأهرام وصولاً إلى مفكري عصر النهضة.

ويقوم المتحف باستقبال الأطفال على مدار أيام الأسبوع؛ وذلك لتنمية وعيهم وانتمائهم للتاريخ والحضارة. وحيث إن المعرض قد لا يحتوي على الكثير من القطع والمعروضات التي قد تجذب الطلبة وصغار السن، فإن المرشد بالمتحف يقوم بمساعدة الأطفال وصغار السن من الطلبة على إدراك دور مدينة الإسكندرية عبر العصور في إثراء العلوم والمشاركة في بناء حضارة أسهمت في تطور العلم.

يحتوي المتحف على الكثير من النصوص التي قد يصعب على الأطفال التوقف فترة طويلة لقراءتها، وبالرغم من ذلك فإنه لا يُعتبر موسوعة علمية شاملة، بل إنه مجرد نافذة يطل منها الطالب والطفل على حقبة تاريخية، أو مجال علمي، أو عالم من العلماء بغرض لفت انتباههم من خلال الصور المعروضة أو القطع التي قد يكون قد سمع عنها خلال دراسته.

ويركز المتحف على المقارنة بين ما كانت عليه حضارة الإسكندرية ودورها في تلك الحقب التاريخية، وبين الوضع الحالي في مجال العلوم كمستهلكين لنتاج تقدم الغرب، ومن ثَمَّ إيضاح أهمية دور العلم في تقدم الشعوب والتواصل بين الثقافات المختلفة وتنمية روح التسامح وتقبل الآخر، وكذلك تشجيع الطلاب على زيارة المكتبة لمعرفة المزيد من المعلومات عن هذه الحقب وعلمائها.

ولقد قام متحف تاريخ العلوم، بالتعاون مع المركز الثقافي الفرنسي، بتنظيم احتفالية بعنوان: "عندما تكلم العلم بالعربية من القرن ٨ إلى ١٥". وهي مبادرة من الحكومة الفرنسية بالتعاون مع جامعة الدول العربية لاستعراض تاريخ العلوم العربية للزوار الأطفال، وإبراز القيمة العلمية لهذه العلوم من القرن ٨ – ١٥ والدور الذي أثرت به هذه العلوم على النهضة الأوروبية الحديثة. وذلك في ظل المجريات العالمية والتحولات المهمة في العلاقات الدولية والتصدي لمحاولة تهميش الحضارة والثقافة العربية بمختلف أبعادها وزيادة وعي الأجيال القادمة.

وقد تم بالتعاون مع المركز الفرنسي بالقاهرة استضافة بعض المحاضرات والمعارض في مكتبة الإسكندرية، واشترك فيها عدد من المتخصصين في مجالات العلوم المختلفة.

كما قام المتحف هذا العام باستضافة الدكتور أحمد جبار المتخصص في تاريخ العلوم العربية، وألقى محاضرة بعنوان: "المعنى الحقيقي للرياضيات" تحدث فيها بصورة مبسطة ومرحة عن بعض المصطلحات والمعادلات الرياضية، وشارك في هذه المحاضرة التي كانت بكل من اللغتين الفرنسية والعربية حوالي ١٠٠ طالب من المدارس الحكومية والخاصة من المرحلتين: الإعدادية والثانوية.

كتابي الإلكتروني والمطبوع

مشروع المكتبة المتنقلة

د. نهى عدلي (*)

الأهداف:

من أجل خلق مشاركة متساوية من كافة أفراد المجتمع، تسعى مكتبة الإسكندرية إلى نقل متعة القراءة إلى عامة الشعب. وستكون المكتبة المتنقلة **Bookmobile** بمثابة مركبة أدبية تأتي بأشهر وأحب الكلاسيكيات إلى الأطفال في المجتمع المصري، في الحضانات، ودور الأيتام، والمستشفيات، والمدارس.

يهدف المشروع أيضًا إلى تمكين أفراد المجتمع من التعامل مع المعلومات المطبوعة والرقمية بسهولة، والتعريف بعجائب العصر الرقمي حتى في أشد المناطق فقرًا.

المشروع:

لاحظ الكثيرون أن هناك نوعًا من التنافس بين الشكل المطبوع والشكل الرقمي، في حين أن كليهما مكمِّل للآخر مثلما يكمل الراديو والتليفزيون الصحف والمجلات؛ ويؤدي هذا التكامل إلى خلق أبعاد جديدة وإثراء المعرفة الإنسانية. ويهدف المشروع المقترَح إلى:

- تعليم الأطفال كيف أن الكلمات المكتوبة يمكن أن تُحوَّل من صورتها الرقمية إلى صورة مطبوعة، ثم تجليدها في شكل كتب والعكس صحيح. إن تلك العملية من شأنها القضاء على مفهوم الثنائية السائد عند بعض الأطفال، حيث يقومون بالخلط بين ما يرونه على شاشات الكمبيوتر والمادة المطبوعة في شكل كتب.
- جعل الكتاب أكثر جاذبية للأطفال، فيقومون بطبع الكتب وتجليدها وإخراجها، ثم الاحتفاظ بها بعد ذلك.
- استخدام التكنولوجيا الرقمية التي يقوم عليها مشروع المليون كتاب وأرشيف الإنترنت؛ لإتاحة الإنتاج الفكري الإنساني بصورة دائمة للبلايين من البشر في كافة أنحاء العالم.

يقوم مشروع المكتبة المتنقلة حاليًّا بخدمة أطفال المدارس بمدينة الإسكندرية، وأيضًا المناطق الفقيرة حيث الأطفال غير القادرين على زيارة مكتبة الإسكندرية، حيث توجد وحدة متنقلة لتغطية المناطق الفقيرة في الإسكندرية، والتي يفتقر فيها الأطفال إلى الفرصة

(*) مدير إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومدير المعهد الدولي للدراسات المعلوماتية.

لاستخدام الكمبيوتر . كما تم إنشاء وحدة ثابتة في مدخل مبنى المكتبة لخدمة رواد المكتبة من الأطفال .

وتتبنى مكتبة الإسكندرية هذا المشروع لحث الأطفال على تنمية مهاراتهم وتعريفهم بالكمبيوتر باعتباره وسيلة أساسية للاطلاع على المعلومات .

ويصاحب المشروع عدد من الدراسات الاجتماعية والتربوية التي تهدف إلى تحليل العلاقة بين الأطفال ومصادر المعلومات ، والوقوف على مجالات اهتماماتهم حتى يتسنى تقييم الكتب المتاحة وإضافة كتب جديدة إلى المكتبة المتنقلة . وتقوم البيانات التي يتم جمعها بالكشف عن مدى استفادة الأطفال وتقييمهم لمحتوى وشكل الكتب التي يقرؤونها ، وربط كل هذه المواضيع بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية لهؤلاء الأطفال . وتشكل نتائج الدراسات أساسًا للعمل على التحسين المستمر للخدمات التي تقوم المكتبة المتنقلة بتقديمها ، ووضع سياسة لعقد مقارنات بين الأطفال الذين يزورون المكتبة بانتظام وأطفال المناطق الريفية الذين ليست لديهم الفرصة للاطلاع على الكتب أو استخدام الكمبيوتر .

إن الهدف الأساسي لمكتبة الإسكندرية هو الوصول إلى كافة فئات المجتمع . وسوف يؤدي هذا المشروع إلى رسم دور جديد للمكتبة في المجتمع ، وإتاحة مواردها للفقراء وغير القادرين ، ومن ثَمّ زيادة الدعاية والتعريف بالمكتبة وأهدافها في المجتمع .

إن مشروع المكتبة المتنقلة قائم بالفعل ، حيث تم عمل مسح ضوئي لـ ٢٥٠ كتاب أطفال تم اختيارها من قبلَ مكتبة الطفل ، وذلك في المعمل الرقمي بمكتبة الإسكندرية ، وتم وضعها على شبكة الإنترنت . كما قام المعهد الدولي للدراسات المعلوماتية بتصميم وإطلاق قاعدة بيانات لإدخال البيانات الوصفية للكتب ، وتم عمل مدخل (صفحة على الويب) للكتب التي تمت رَقْمنتُها . وتقوم الوحدة الثابتة الموجودة بمدخل مكتبة الإسكندرية بخدمة روادها منذ أكتوبر ٢٠٠٣ .

ومن ناحية أخرى ، قامت المكتبة المتنقلة بزيارة أكثر من ١٠٠ مدرسة ودار للأيتام في الفترة من نوفمبر ٢٠٠٣ وحتى يناير ٢٠٠٥ .

هذا ، ويعتمد عمل توسعات في المشروع على الموارد الإضافية المتاحة . ومن المنتظر أن تتم إضافة مناطق جديدة للجولة التي تقوم بها المكتبة المتنقلة .

الشركاء:

- أرشيف الإنترنت بسان فرانسيسكو .
- مكتبة الأطفال الدولية الرقمية .
- منتدى الحوار/ البرامج الخاصة (مكتبة الإسكندرية) .
- مكتبة الطفل (مكتبة الإسكندرية) .

طاقة في الجدار

د. نهى عدلي

الأهداف:

في ضوء التجارب المبتكرة والناجحة التي قامت في الهند، تسعى مكتبة الإسكندرية إلى إتاحة الفرصة لأطفال الإسكندرية للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة بما تتيحه من فرص لا حصر لها للتعليم والتعلُّم.

المشروع:

يعتمد مشروع "طاقة في الجدار" على الافتراض بقدرة الأطفال على استخدام الكمبيوتر والدخول على الإنترنت دون مساعدة تُذكَر، وذلك عن طريق التعلُّم الذاتي.

وقد بدأت الفكرة أساسًا في الهند؛ حيث تم وضع أكشاك للإنترنت في الشوارع للأطفال في المناطق الريفية. ولوحظ أنه رغم عدم وجود أية معطيات مباشرة، قام الأطفال بدافع الفضول لا أكثر بالاستكشاف الذي أدى بدوره إلى التعلم. وقد أثبتت هذه التجارب أن أية بيئة تعليمية تعمل على إثارة فضول الأطفال وتحفيزهم على الاستكشاف، يمكنها تعليم مجموعات من الأطفال دون تدخل من الكبار. كما أثبتت إمكانية تركيب جهاز كمبيوتر وتوصيله بالإنترنت وتشغيله في أية بيئة خارجية، وذلك رغم الحرارة والتراب. . . إلخ.

وأظهرت عدة تجارب أن الفضول يدفع الأطفال إلى الاستكشاف والتعلم دون أية معطيات خارجية. وقد ساعد الفضول –مقترنًا بالتفاعل بين النظراء ـ الأطفال على التعلم أكثر. كما ظهرت قدرة الأطفال على تعلم كيفية استخدام الكمبيوتر وتصفُّح الإنترنت في أقل من ١٠ـ ١٥ دقيقة، وذلك دون أي تدخل خارجي. وتكون البداية بمراقبة الأطفال للفجوة الموجودة في الجدار، مما يثير فضولهم ويدفعهم إلى الاستكشاف والربط بين حركات المؤشر **cursor** التي تنشأ عن لمسهم للفارة **mouse**. من هنا يتعلم الأطفال مهارات تصفح الإنترنت ويبدءون في تعليم نظرائهم ما تعلموه.

خلف تلك الأكشاك يوجد عدد من أجهزة الكمبيوتر وأجهزة استشعار لقياس الحرارة والرطوبة لضمان بيئة مناسبة لعمل الأجهزة. ومن ناحية أخرى، تتم المراقبة عن بُعد لمتابعة المواقع التي يزورها الأطفال والوقت الذي يمضونه في كل موقع. كما يتم استخدام كاميرات الويب لتسجيل تحركاتهم وتفاعلاتهم.

سوف يصاحب المشروع عدد من الدراسات الاجتماعية والتربوية التي تهدف إلى تحليل مستوى وقدرة الأطفال على استكشاف تكنولوجيا الحاسب الآلي، وتجاوبهم مع المشروع، واهتماماتهم، ومدى استفادتهم من هذا المشروع. . إلخ. كما تقوم الدراسات بالوقوف على التغييرات التي تطرأ على قيَم الأطفال وأخلاقياتهم وسلوكهم نتيجة تعاملهم مع تقنيات الحاسب الآلي؛ وأثر استخدام الكمبيوتر في تنمية ثقافتهم ومعرفتهم وفكرهم؛ والبرامج التي تحظى بأكبر شعبية عند الأطفال، واستخدامات الأطفال لتلك البرامج وسبل تطويرها؛ وقدرة

الأطفال على إحداث تأثير في أنشطتهم الاقتصادية المحلية بعد التعرف على تكنولوجيا الحاسب الآلي. كما تهدف تلك الدراسات أيضًا إلى المضي في البحث في سبل تفاعل المشروع مع المنظمات غير الحكومية والهيئات المحلية المعنية بشئون الطفل.

وتشمل الدراسات عمل مسح للمنطقة المستهدفة وإجراء مقابلات مع الأطفال وذويهم قبل وأثناء تنفيذ المشروع، وجمع وتحليل المعلومات الديموغرافية والتربوية والثقافية ذات الصلة بالمنطقة المستهدفة.

يتم تصميم الأكشاك خصيصًا لمناسبة الأطفال، فيما يتعلق بالارتفاع والأبعاد: وبوجه خاص يتم وضع لوحة المفاتيح في وضع غير مريح للكبار؛ مما يجعلها غير صالحة إلا لاستخدام الأطفال. كما تم تصميم فأرة صغيرة الحجم وسهلة الاستعمال، صالحة للاستخدام في محيط خارجي.

قامت مكتبة الإسكندرية بالتوقيع على مذكرة تفاهم مع شركة **Hole in the Wall Education Limited** الهندية. وتم تشكيل لجنة من الباحثين الاجتماعيين لتصميم التجارب. وسوف يضطلع منتدى الحوار/ إدارة البرامج الخاصة بمكتبة الإسكندرية بالإشراف على الدراسات التربوية، ومباشَرة الأعمال اليومية الخاصة بالمشروع، على أن تقوم إدارة تكنولوجيا المعلومات بتقديم الدعم الفني.

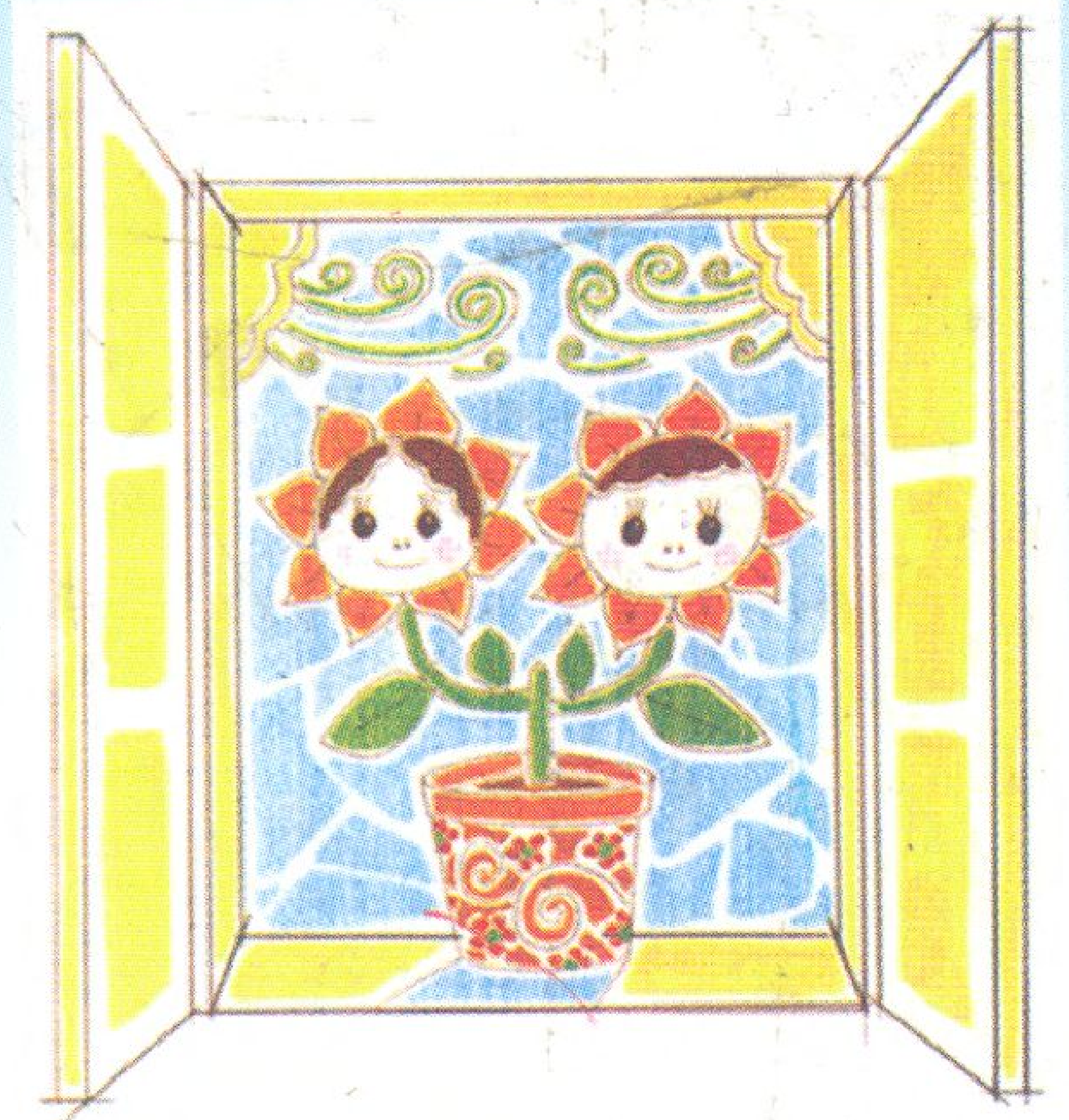
وقد نجح المعهد الدولي للدراسات المعلوماتية بإنشاء موقع على الإنترنت يحتوي على بعض المواقع المفيدة الخاصة بالأطفال المصريين، والألعاب، والقصص والأدوات التعليمية. كما تم عمل نموذج لكشك مصمم خصيصًا للأطفال من سن ٥ إلى ١٥، ووضعه داخل مبنى المكتبة وآخر في الساحة الخارجية (البلازا). وتقوم المكتبة، بالتعاون مع محافظة الإسكندرية، بعمل دراسة لاختيار ٣٠ موقعًا محيطًا بمدينة الإسكندرية لتركيب أكشاك بها.

وبناء على نتائج الدراسات التي أُجريت بالإسكندرية، سيتم عمل توسعات في المشروع ليشمل القاهرة ومناطق أخرى في مصر، بالإضافة إلى ذلك، تعتزم مكتبة الإسكندرية الاشتراك في تنظيم مؤتمر بعنوان: "أطفال المستقبل: الوصول إلى أفقر المجتمعات في العصر الرقمي"، يتم فيه عرض نتائج تلك التجربة.

الشركاء:

- شركة **Hole in the Wall Education Limited** الهندية.
- محافظة الإسكندرية.
- منتدى الحوار/ البرامج الخاصة (مكتبة الإسكندرية).

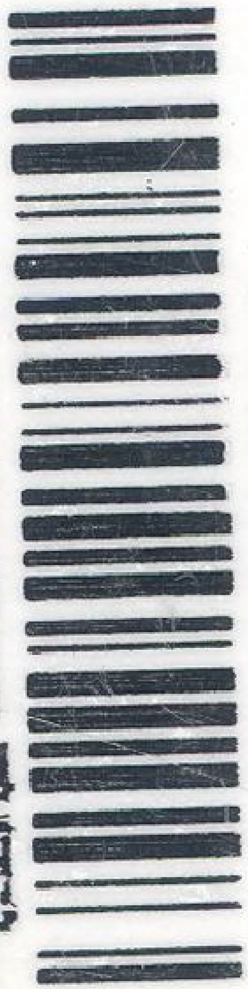
المعهد الدولي للدراسات المعلوماتية (**ISIS**) هو مركز بحثي قامت مكتبة الإسكندرية بإنشائه بهدف إطلاق وتنمية وإدارة ومتابعة البحث، والقيام بالأنشطة والبرامج الخاصة ببناء مكتبة رقمية عالمية في إطار أهداف المكتبة.



طفلنا كسائر أطفال العالم ينتمي لهذا العصر، ومن حقه أن يرى ويسمع ويفكر ويعبر بحرية، ويتصل بالآخرين ويتفاعل معهم، أخذًا وعطاءً، فالثقافة في جوهرها هي الحرية.

إن حوار الثقافات ليس بدعة وهو لم يفاجئنا ، فهو التاريخ القديم والتراث الأصيل بالنسبة لنا، فإذا كان هذا الحوار قد أصبح واقعًا يفرض نفسه على العالم كله ، فنحن أول من يعترف به.

طلال بن عبد العزيز



ISBN 977-380-207-8

